







**FORMAÇÃO CONTINUADA  
DE PROFESSORES: uma análise  
do PNAIC do texto ao contexto**





Cláudia Figueiredo Duarte Vieira

**FORMAÇÃO CONTINUADA  
DE PROFESSORES: uma análise  
do PNAIC do texto ao contexto**

2016

# UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

## **Reitor**

Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

## **Vice-Reitora**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nadir do Nascimento Nogueira

## **Superintendente de Comunicação**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jacqueline Lima Dourado

---

Formação continuada de professores: uma análise do PNAIC do texto ao contexto

© Cláudia Figueiredo Duarte Vieira

1ª edição: 2016

---

## **Revisão**

Francisco Antonio Machado Araujo

## **Diagramação**

Wellington Silva

## **Capa**

Mediação Acadêmica

## **EDUFPI – Conselho Editorial**

Prof. Dr. Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Prof. Dr. Antonio Fonseca dos Santos Neto

Prof<sup>a</sup>. Ms. Francisca Maria Soares Mendes

Prof. Dr. José Machado Moita Neto

Prof. Dr. Solimar de Oliveira Lima

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Prof. Dr. Viriato Campelo

Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no  
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)

V657f Vieira, Cláudia Figueiredo Duarte  
Formação continuada de professores: uma análise do PNAIC do texto ao  
contexto / Cláudia Figueiredo Duarte Vieira. – Teresina: EDUPI, 2016.

E-Book.

ISBN: 978-85-509-0069-8

1. Formação Docente. 2. Formação Continuada. 3. Prática Docente  
Alfabetizadora. I. Título.

CDD: 371.181

Bibliotecária Responsável:  
Nayla Kedma de Carvalho Santos CRB 3ª Região/1188



Dedico esta obra a todas as professoras  
que participaram deste trabalho e às  
crianças das escolas públicas do meu mu-  
nicípio que muito me ensinaram.



## PREFÁCIO

Eis-me aqui pela segunda vez com muita satisfação prefaciando um livro da professora Claudia Figueiredo. Falar sobre o processo de formação continuada dos professores me enche de entusiasmo, pois é um tema que muito me interessa, e ao ler a obra fiquei mais empolgada ainda, pelo modo como o tema foi abordado a formação continuada por meio de histórias de vida. Tratados princípios teóricos e metodológicos que orientam a formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, sua articulação com a prática docente, bem como as contribuições da formação continuada para a reelaboração do saber-fazer. É um convite à mudanças, é um exercício constante de reflexão-ação.

A obra tem por base o diálogo através das memórias narrativas das interlocutoras promovendo uma conexão entre presente, passado e futuro. Possibilita um novo olhar sobre a realidade das formações para melhor compreensão do seu verdadeiro sentido. Experiências pro-

fissionais são mostradas, aspectos satisfatórios e não satisfatórios, angústias, situações desafiadoras, superações vivenciadas na prática docente também são mencionadas. No entanto, uma das características mais notáveis no trabalho desenvolvido pela autora é sua sensibilidade ao abordar a temática, evidenciando valores presentes na relação teoria-prática.

Assim sendo, ao longo da obra, é evidente o incessante esforço da autora para superar o habitual diálogo estabelecido apenas nos termos definidos pelas formações profissionais e promover uma interação constante entre o dito e o feito. As experiências aqui relatadas por meio das narrativas memorialísticas de Rosa, Orquídea, Jasmim, Girassol, Violeta e Margarida oferecem um vislumbre dos desafios enfrentados no dia a dia da sala de aula, bem como da necessidade de se refletir sobre a prática pedagógica. Essa é uma interessante viagem que contribui para uma leitura crítica acerca das formações, especialmente as do PNAIC. Quão interessantes e enriquecedores são os relatos de experiências das docentes pesquisadas produzido com riqueza de detalhes, que facilmente passaria despercebida ao pesquisador inexperiente, carente de conhecimento técnico específico sobre as nuances da sala de aula.

O livro é um convite à reflexão, não apenas por explicitar a variedade e a complexidade de facetas que envolvem a formação continuada do PNAIC, mas também pelas informações ali contidas, jogando luz sobre o grande fosso que existe entre a teoria e a prática pedagógica. Fica, então, um convite à leitura da obra, bem como o ensejo de que essa leitura propicie uma boa reflexão sobre o fazer

pedagógico de modo que o docente sinta-se mais preparado para lidar com os desafios que ora se apresentam nas salas de aula.

Zeferina Maria Barros dos Santos<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT. Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado do Piauí. Diretora do Departamento Pedagógico da Rede Municipal de Bom Jesus-Piauí



# AGRADECIMENTOS

A Deus, meu escudo e força de todos os momentos. Digno de louvor e honra. Obrigada, meu Senhor, por estar sempre me abençoando, iluminando meus caminhos, dando-me força, sabedoria e determinação para realizar meus objetivos de vida;

À minha querida família, por me ensinar o que é o amor incondicional;

A Dilermando, meu amor, meu amigo, meu companheiro de todas as horas, pelo apoio incansável em todas as minhas conquistas, como também pelos momentos que, mesmo na minha ausência, se fez presente na minha vida e na vida dos nossos filhos, dando-me força e apoio para alcançar todos os meus objetivos de vida;

A Dilermando, meu filho, pelo seu apoio solidário, e por se interessar por meus estudos e se orgulhar de mim;

À Vanessa, minha filha, que me deu muita força para continuar estudando, por ser bastante responsável em seus estudos a ponto de me espelhar nela para esta grande conquista;

A meus pais Otacílio (in memoriam) e Aldenora, pelo carinho, apoio e acompanhamento que sempre tive de vocês. Pai, em especial, a você, que, além de tudo, foi um avô de todos os momentos e circunstâncias sem nunca ter deixado de ser meu amigo. E a você, minha mãe, obrigada por estar sempre rezando e torcendo por mim. Amo muito Vocês;

A meus irmãos, pelas lembranças da nossa infância, que jamais se apagarão e por se sentirem felizes com minhas conquistas;

A minha orientadora, Professora Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes, mulher admirável por sua coragem, determinação, competência, comprometimento e amor pelo que faz;

À professora Dra. Antonia Edna Brito pelo seu apoio incansável, atenção e partilha de conhecimentos que foram fundamentais para meu crescimento acadêmico;

A todos os colegas da 23ª turma de mestrado da UFPI, pelo carinho que sempre me receberam e pelas ricas trocas de experiência que somaram muito no meu processo de formação.

Às professoras alfabetizadoras, interlocutoras deste estudo. Sem vocês não seria possível atingir nosso objeto de estudo. Meus sinceros agradecimentos e admiração;

Às Escolas pesquisadas, pela acolhida e abertura sincera;

A amiga Zeferina Barros pela disponibilidade em prefaciar este livro e pelo carinho que tens comigo;

Aos demais amigos que não cito nomes, mas que sempre se alegram com minhas conquistas.

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS	15
<b>CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: algumas questões e debates</b>	<b>25</b>
Formação continuada: um pouco da história e algumas concepções	26
A Formação continuada de professores no âmbito do PNAIC	47
A prática docente alfabetizadora e as demandas da formação continuada	54
<b>CAPÍTULO 2 - CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b>	<b>63</b>
Delineamento da pesquisa	64
As narrativas como método e técnica de pesquisa	65
Produção dos dados da pesquisa	70
Questionário	72
Memorial de formação: usos na pesquisa	77
Rodas de conversas	82
Análise e interpretação dos dados	88

Cenário da pesquisa	90
Interlocutores da pesquisa	95
O perfil formativo e profissional das professoras	97
<b>CAPÍTULO 3 - NARRATIVAS MEMORIALÍSTICAS DE ALFABETIZADORAS: O PNAIC EM ANÁLISE</b>	<b>103</b>
Eixo de análise 1: Princípios teórico-metodológico que orientam a formação do PNAIC	107
A reflexão como princípio formativo	108
A socialização como princípio formativo	114
Eixo de análise 2: Articulações que ocorrem entre a formação continuada e a prática docente alfabetizadora	115
A complexidade da prática docente alfabetizadora	116
A formação do PNAIC sob a ótica das alfabetizadoras	129
Eixo de análise 3: As contribuições da formação continuada no âmbito do PNAIC para a reelaboração dos saberes e das práticas das alfabetizadoras	132
Importância da formação continuada para a prática docente	135
Investimentos da formação continuada de alfabetizadores	149
CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS	153
REFERÊNCIAS	167
SOBRE A AUTORA	175

# CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

O tema formação continuada tem sido destaque em estudos e pesquisas de autores como Nóvoa (1992) e Imberñón (2010), pois representa uma possibilidade do professor perceber que ele não é um mero consumidor de informações repassadas por outros, portanto a formação continuada oportuniza situações de estudo e reflexões sobre a prática docente. Nessa perspectiva, o professor “[...] só se torna sujeito dessa formação no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação” (JOSSO, 2010, p. 50).

Esse entendimento da formação continuada requer a constante reflexão do sujeito professor sobre sua ação docente, levando-o a compreender as teorias que embasam sua prática profissional. O entendimento é que a formação proporciona ao professor a revisitação de seus conhecimentos, habilidades e atitudes para perceber as necessidades ou não

de redirecionamento da prática docente. Conforme pondera Imbernón (2010, p. 40), a formação continuada deve “[...] potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias”.

Nessa concepção, a formação não é só o domínio das disciplinas, tampouco se baseia apenas nas características pessoais do professor, mas emerge como processo que estimula a luta pelas melhorias sociais, trabalhistas e, ainda, constitui ação promotora de análises docentes relacionadas à prática e às relações de trabalho no âmbito da profissão.

A formação continuada, como parte importante dos processos formativos dos professores, torna-se mais importante quando planejada e implementada de forma permanente e adequada às necessidades profissionais, em contextos educativos e sociais, reconhecendo o caráter profissional que é específico do professor e a existência de espaços para exercitar esse processo, fazendo-se perceber como agentes sociais capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem e intervir nos sistemas que constituem a sociedade e sua profissionalização, (IMBERNÓN, 2011).

Na acepção deste estudo, a formação continuada pode constituir processo de revisitação das atividades profissionais do professor ao construir novas estratégias que, de fato, contribuam para o desenvolvimento de um projeto formativo que permita ao professor o desenvolvimento de atitudes de apreensão e de elaboração para ser criativo, dialogando com a realidade dos alunos e da escola.

A partir dessas considerações, dizemos que nosso en-

volvimento com o tema formação continuada de professores ampliou-se a partir de 2006, quando nos tornamos professora da rede municipal de ensino de Bom Jesus e por sentir falta de mais diálogo e troca de experiência com os pares nos encontros realizados com a coordenação pedagógica, com o corpo docente da escola e com a comunidade escolar. No ano de 2007 assumimos a pasta da Coordenação Pedagógica e da diretoria do departamento em que respondíamos pela Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental do município.

Com essas incumbências, portanto, com novas atribuições, aliada ao desejo de entender melhor sobre a formação continuada e sua importância, passamos a fazer leituras sobre o tema e a interagir com o grupo de professores dessas modalidades de ensino, o que oportunizou, de forma ainda tímida, inicialmente, debatermos sobre as dificuldades dos professores no exercício do magistério para ensaiarmos um processo de formação continuada.

Nosso objetivo com esses encontros era despertar no grupo um olhar crítico sobre a importância da referida formação e sensibilizá-los para que percebessem a necessidade de se organizarem para participação em grupos de estudos, principalmente conhecendo os materiais que chegam às escolas enviados pelo Ministério da Educação – MEC e de encorajá-los para exigir da gestão atuante, melhores condições de trabalho e salário mais justo, visto que nosso município não tinha aderido, ainda, ao piso salarial nacional.

Permanecemos com esses encontros de formação durante seis anos, de 2007 a 2012. A esse respeito, afirmamos que nossas visões sobre formação continuada foram se am-

pliando e contribuindo para compreensão acerca da importância de sermos professores que constantemente tecemos reflexões sobre nossas ações, desejos, anseios, direitos, responsabilidades no encontro do exercício docente profissional.

A partir de 2013 uma nova gestão assumiu o município de Bom Jesus e, nesse contexto, passamos a atuar como professora alfabetizadora e a participar dessas formações continuadas oferecidas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Ao participar das formações foram surgindo algumas inquietações sem respostas. Entendemos que se tivéssemos continuado a participar de todas as formações oferecidas pelo Pacto, poderíamos ter chegado às respostas que tanto necessitávamos, ocorre que só participamos dos encontros que aconteceram durante o ano de 2013, visto que, no ano seguinte, assumimos outras funções em outra instituição e em outro nível de ensino.

Reconhecemos, contudo, que surgiram, a partir da experiência como professora alfabetizadora, alguns questionamentos que nos impulsionaram a estudar a formação continuada de professores que atuam no PNAIC, diante da necessidade de percebermos as implicações dessa formação ofertada pelo PNAIC enquanto reforço à prática docente dos professores alfabetizadores, seja para compreensão de como se efetiva a construção dessa formação continuada e quais os reflexos desta no processo de alfabetização das crianças de 6 aos 8 anos no município de Bom Jesus.

Reafirmamos, portanto, que essas inquietações aconteceram a partir de nossa participação no processo de formação continuada oferecida pelo Pacto durante o período

que atuamos como professora do município de Bom Jesus no PNAIC. Articulada às reflexões amparada pela teoria que estudamos nas aulas do mestrado em educação e, principalmente, levando em consideração a relevância do processo de formação continuada ofertada pelo referido programa.

Considerando os aspectos mencionados e com base nos estudos preliminares sobre formação continuada, nossa proposição é realizar uma pesquisa sobre o tema com a seguinte questão problema: Quais as contribuições da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC para consolidação da prática docente alfabetizadora?

Partindo deste problema de pesquisa, construímos os estudos teóricos com base no objetivo geral da pesquisa: investigar as contribuições da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na perspectiva de explicitação dessas contribuições para formação e consolidação da prática docente alfabetizadora.

Com a definição desse objetivo, buscamos ainda sustentar a investigação nas seguintes questões norteadoras que encaminham as etapas da pesquisa: a) quais são os princípios teóricos e metodológicos que orientam a formação no PNAIC?; b) que articulações ocorrem entre a formação continuada e a prática docente alfabetizadora?; c) quais são as contribuições da formação continuada no âmbito do PNAIC para reelaboração dos saberes e das práticas das alfabetizadoras?

Associada a essa justificativa sobre o desejo de realizar este estudo, optamos por realizar esta pesquisa sobre forma-

ção continuada no PNAIC, por acreditarmos que os estudos realizados nas formações do pacto contribuem significativamente com experiências para a prática docente alfabetizadora, conforme portaria do MEC/2012, de que um dos principais desafios do PNAIC é garantir que todas as crianças das escolas públicas brasileiras sejam alfabetizadas plenamente em Língua Portuguesa e em Matemática até oito anos de idade.

A referida portaria enfatiza, ainda, que o processo de alfabetização acontece quando os professores estão preparados, comprometidos e motivados para efetivar este trabalho. E, para que tudo isso aconteça, é necessário que seja disponibilizado o acesso aos instrumentos pedagógicos e que o professor saiba utilizar, é essa aprendizagem que se torna um dos objetivos da formação. Pois o PNAIC considera que é necessário assegurar a formação continuada do professor para que este desempenhe seu trabalho com competência e otimismo, este trabalho é considerado de grande importância para a sociedade e para o mundo, já que é este professor quem favorece a aprendizagem e organiza determinados conhecimentos. Por isso necessitam acompanhar as transformações da sociedade, razão por que o PNAIC propõe o acompanhamento dessas transformações em suas formações.

Desse modo, registramos que o presente estudo caracteriza-se como pesquisa narrativa em que usamos o método autobiográfico como orientação metodológica. Para Nóvoa e Finger (2010, p. 168), esse método “reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre o

seu percurso de vida”. Assim, envolvemos como interlocutoras do estudo 06 (seis) professoras do PNAIC, desde 2013, e empregamos como instrumentos para a produção de dados o questionário, o memorial de formação e as rodas de conversas.

Nesse estudo dialogamos com diversos autores que abordam sobre Formação continuada e o processo de alfabetização. Nesse sentido, para falar de formação continuada recorremos a: Formosinho (2009), Imbernón (2011), Nóvoa(2000), Pacheco e Flores (1999). As reflexões que tratam de alfabetização estão fundamentadas nos autores: Bozza(2008), Ferreiro e Teberosky (1999), Kramer (2010). No plano de análise e interpretação dos dados, optamos pela orientação baseada nos estudos de Poirier, Clapier-Valladon eRaybaut (1999), denominada análise de conteúdo.

Para organização desta dissertação construímos três capítulos, além das considerações introdutórias e das considerações conclusivas. Apresentamos nas considerações introdutórias o objetivo e as questões norteadoras do estudo, bem como o interesse e a relevância da temática abordada.

No capítulo 1, **Formação Continuada de Professores: algumas questões e debates**, consta a fundamentação teórica da investigação em que apresentamos diferentes concepções do que vem a ser formação continuada. Neste capítulo, fundamentamo-nos em autores como Formosinho (2009), Imbernón (2011), Nóvoa (2000) e Pacheco e Flores (1999). O capítulo está distribuído em três subtópicos em que, o primeiro trata acerca da história e de algumas concepções da Formação Continuada; no segundo, abordamos a formação continuada dos professores no âmbito do PNAIC,

em que nos baseamos nos Cadernos de Formação oferecidos pelo Ministério da Educação – MEC, para compreender o que é essa formação, como acontece e quais contribuições traz para consolidar a prática docente alfabetizadora; e no terceiro, discutimos sobre a prática docente alfabetizadora e as demandas que a Formação Continuada traz nesse entorno, fundamentadas nos estudos de autores como: Bozza (2008), Ferreiro e Teberosky (1999), Kramer (2010), entre outros citados anteriormente no início do capítulo.

No capítulo 2, **Caminho metodológico da pesquisa**, discorremos sobre o desenvolvimento de nossa pesquisa, que se sustenta em autores como Nóvoa e Finger (2010) e Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), em que discutem sobre autobiografia, narrativas e sua importância para compreendermos as experiências docentes e os aspectos formativos no percurso da vida profissional dos professores. Descrevemos, ainda, as técnicas e os instrumentos de produção de dados, os critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa, caracterizamos o contexto empírico e o desenvolvimento da análise dos dados do estudo.

O capítulo 3, **Narrativas memorialísticas de alfabetizadoras: o PNAIC em análise**, apresentamos a análise e interpretação dos dados coletados através das narrativas das professoras, conforme consta registrado no memorial de formação. Em seguida, apresentamos as considerações conclusivas, retomando os pontos do problema de pesquisa, das questões norteadoras a fim de compreendermos como estas se relacionam com os aspectos da formação continuada, quais são os princípios que orientam a formação no PNAIC e as contribuições que essa formação traz para sua vida pro-

fissional e para as práticas alfabetizadoras das participantes desta pesquisa.

A pesquisa revelou que As formações continuadas oferecidas pelo PNAIC segundo os dados, proporcionam reflexões construtivas que se evidenciam através de troca de experiência pelos pares, levando para o debate aspectos de sua formação que foram satisfatórias, não satisfatório, angustiantes, complexos e de superação da prática docente alfabetizadora, favorecendo neste debate, a reconstrução das suas práticas alfabetizadoras, trazendo novas aprendizagens e convidando a terem um novo olhar, uma nova forma de pensar e novas atitudes com relação ao processo alfabetizador, promovendo mudanças nas práticas docentes, no que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem, a autonomia profissional e o aprimoramento da ação docente.

Esperamos que as reflexões e descobertas desenvolvidas nesta pesquisa, possam contribuir para a reconstrução da formação continuada de professores, possibilitando o desenvolvimento de processos de formação que estejam comprometidos com novas atitudes para promover o processo de ensino-aprendizagem.



## **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ALGUMAS QUESTÕES E DEBATES**

As questões sobre formação continuada de professores vêm ganhando amplo debate no contexto educacional atual. Essas questões têm contribuído para que o professor perceba a necessidade de acompanhar a ocorrência das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais para refletir sobre sua atuação pedagógica na sala de aula e para adquirir conhecimentos atualizados e atender as demandas exigidas pela sociedade atual.

Acerca desta temática, não podemos negar que houve grandes avanços relacionados à teoria e à prática da formação continuada, mas há uma inquietação em saber de que maneira essa formação deve acontecer, quais conhecimentos necessitam ser adquiridos nessa formação, quais modelos devemos seguir, que modalidade de formação é mais novo e mais recente, e ainda surge a necessidade de termos consciência de que a teoria e a prática da formação devem ser cons-

tantemente atualizadas para atender as reais necessidades do percurso profissional do professor. (IMBERNÓN, 2010).

A formação continuada deve romper com o pensamento predominante como: currículo igual, um único modelo de gestão, normas iguais, formação igual para todos, “[...] desmascarar o currículo oculto que se transmite na formação do professor e descobrir outras maneiras de ver a educação e interpretar a realidade” (IMBERNÓN, 2010, p. 15). Para esse autor, a formação continuada se constitui como um instrumento que deve romper essa forma linear de pensar e permitir que o professor adote outras formas de ensinar, de aprender, de interagir com o outro, de se organizar, de falar e escutar o outro, de ver outras identidades sociais, bem como outras manifestações culturais.

Diante desse entendimento, neste capítulo, analisamos a formação continuada de professores refletindo sobre alguns debates e conceitos construídos ao longo da história. Apresentamos algumas concepções sobre formação continuada para melhor entendermos os meandros dessa modalidade formativa. Desse modo, ao desenvolver este capítulo analisamos aspectos referentes à formação continuada à luz dos teóricos que se voltam para este campo discursivo, bem como aspectos relativos à formação continuada no âmbito do PNAIC e, ainda, relativos à prática alfabetizadora.

## **Formação continuada: um pouco da história e algumas concepções**

As discussões referentes à formação continuada não são recentes (IMBERNÓN, 2010), entretanto, comporta re-

conhecer que, com o passar dos tempos, vem se ampliando, ganhando espaço no cenário da educação, em especial a partir dos anos setenta como mencionamos. Algumas reflexões desenvolvidas neste estudo ajudam a compreender o discurso atual da formação do professor, visualizando o que considera importante nas etapas que aconteceram essa genealogia da formação.

A etapa dos anos 1970, na maioria dos países latinos, marcou o início dos discursos sobre formação, foram realizados numerosos estudos para determinar algumas atitudes dos professores relacionados aos programas de formação continuada. Um dos pontos mais analisados nestes estudos era a importância da participação do professor nos processos de planejamento das atividades de formação, marcando assim, o início da era sobre formação continuada. Os esforços anteriores realizados por algum grupo ou instituição, “[...] são fatos esporádicos, renovadores ou conservadores, que não tiveram uma repercussão institucional na profissão, embora tivessem, sim, um impacto importante”, por que foi através dessas ações que impulsionou a visão da necessidade da formação continuada.

Com o exposto registramos que o nosso posicionamento não é de desconhecimento sobre a representatividade das épocas passadas, pois as experiências e as contribuições de autores como Dewey (2002), Freinet (1977), Montessori (1969) e dos professores que seguiam sua pedagogia eram praticadas nas escolas. Nesta época eram realizados, também, cursos, seminários, oficinas quase que de forma clandestina seguindo a filosofia educativa destes autores, houve alguns movimentos sindicais, políticos e de renovação pe-

dagógica, influência de algumas revistas pedagógicas, etc. todos esses acontecimentos ressaltavam a importância e a transcendência da formação para que ocorresse uma verdadeira mudança nas instituições educativas, que se encontrava presa a posições autoritárias, classistas, uniformizadoras e seletivas.

Com esses fatos, verificamos que havia grande necessidade de formação que abrangesse propostas diferentes das que eram apresentadas pelas administrações escolares e universidades. Mesmo que de forma tímida, foi esse período que se institucionalizou a formação inicial de professores, ampliando-se com a formação continuada representada por um modelo individual de formação, ou seja, cada um buscava para si o que achava melhor sobre a vida formativa. Foi uma época em que professores e estudantes inquietos com essa situação liam de forma clandestina autores proibidos e publicados no exterior que abordavam com linhas criativas a história de formação sobre a formação.

Foram pequenas épocas gloriosas, mas de grande importância para a formação do professor por ter impulsionado o presente, para deixar um passado modificado, apesar de formar poucos professores, não podemos deixar de valorizar os esforços dos grupos que se comprometeram a participar de cursos e jornadas, e dando importância às práticas educacionais.

O início dos anos de 1980 foi marcado como paradoxo da formação, ou seja, foi o auge da técnica na formação e a resistência prática e crítica. Foi nesse período que a sociedade espanhola muito atrasada em relação a outros países, consegue a escolarização total da população, em meio ao

desenvolvimento industrial e de imigração para as grandes cidades. Esses e outros aspectos sociológicos sugerem uma mudança na escola, já que as salas de aulas se encham e os professores assumem um novo papel. Com isso, o trabalho docente nas escolas de graduação requer uma forma diferente para trabalhar, assim, são introduzidos neste trabalho elementos técnicos: planejamento, objetivos bem definidos, programação, avaliação, bem como a luta contra o analfabetismo.

A partir de uma reforma neocapitalista nos anos 1970, a formação inicial adquire nível universitário, mas é viável dizer que tiveram que passar muitos anos para que a cultura da universidade fosse integrada. Para que as universidades se adequassem a essa reforma, conforme postula Imbernón (2010, p. 17), foi necessário promover programas de formação continuada de professores “[...] que são situados, em sua maioria, em modalidades de treinamento e de práticas dirigentes do modelo de observação /avaliação (como o microensino, mediante circuitos fechados de televisão, os programas de minicursos, a análise de competências técnicas)”, não trazendo nesses encontros de formação a perspectiva em que a reflexão e a análise são meios de fundamental importância para a formação.

Essa reflexão só aconteceu após muito tempo e aqueles que defendiam o autoritarismo da época se converteram a essa necessidade de mudança. O ensino agora passou a ser visto de forma diferenciada pelos professores e por outras pessoas, facilitando a obtenção de dados pelo docente, o que contribui para gerar reflexão e análise, favorecendo a aprendizagem dos alunos, mas apesar desses avanços a racionalidade

dade dirigente continua a existir.

Essa época foi predominantemente técnica, invadida pelo paradigma da racionalidade técnica e a busca das competências do professor para ser eficaz. A formação é marcada por um período de crise de valores anunciando o período de uma nova época, aspectos que marcaram uma geração de professores que até os dias atuais não superaram as contradições da visão técnica.

Os anos de 1990 ficaram marcados como a introdução da mudança, mesmo que de forma tímida. Realçamos que em alguns países, a formação continuada foi institucionalizada durante a reforma anterior dos anos de 1970, nos demais países aconteceu a partir da reforma de 1980. Os discursos daquela época defendiam a institucionalização da formação continuada por entender que essa formação atualizasse os professores, contribuindo para o aperfeiçoamento da sua prática educativa e social, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática de acordo com as necessidades presentes e futuras.

Mesmo assim, a institucionalização de formação teve algumas dificuldades por estar historicamente envolvida por uma racionalidade técnica que trazia uma visão determinista e uniforme da tarefa dos professores, essa visão era reforçada pelos processos de pesquisa positivistas e quantitativos que se realizavam, essa questão contribuiu para aumentar um modelo de treinamento que oferecia cursos padronizados, modalidade que ainda existe.

Para Imbernón (2010, p. 19), esse modelo de treinamento adotado é “[...] considerado sinônimo de formação continuada e se configura como um modelo que leva os pro-

fessores a adquirirem conhecimentos ou habilidades, por meio da instrução individual ou grupal que nasce a partir da formação decidida por outros”. Nesses cursos são de praxe alguém claramente especificar os objetivos e os resultados que se almeja alcançar, em forma de conhecimentos e habilidades. Para esse autor, esse tipo de treinamento não funciona na maioria dos países, principalmente pelo fato deste processo implicar em um retorno da prática docente e posteriormente um acompanhamento dos professores para minimizar algumas dúvidas que surgem, e isso, nem sempre acontece.

Nessa época começam a se desenvolver alguns aspectos positivos como: estudos teóricos realizados no âmbito da universidade, maior consciência dos formadores para haver mais implicações dos docentes, desenvolvimento de alguns modelos de formação dos centros de professores, bem como o aparecimento de textos que traziam como conteúdo análises teóricas de experiências, maior comunicação entre os professores, anais de encontros, de congressos, entre outros.

Com essas mudanças, o espaço de formação dos professores apresentou dúvidas de conceitos distantes da realidade presente, no entanto, foi positivo pelo fato de surgir questionamentos acerca de aspectos que, por muito tempo, permaneceram inalterados, como: o modelo de treinamento, a dependência de professores que ensinam outros professores a ensinar, fato que ainda permanece, falta de participação dos professores para planejar as formações, as palestras de especialistas, trazendo novas ideias. Esse novo campo de conhecimento trouxe novos elementos, que representaram forças ocultas e propulsoras de novas ideias ao processo de

formação.

Nesta época, também, ocorreu a difusão da pesquisa-ação, a geração de um novo conceito de currículo, elaboração de projetos e a reflexão na formação que surgiu mais tarde com as ideias de Schön (2000) e que conquistou rapidamente o público, alcançando o mesmo patamar dos conceitos sobre formação que eram conhecidos anteriormente.

Nesse contexto, é criada a ilusão de abandono das técnicas e a adesão a caminhos mais propulsores, mesmo que essas ideias muitas vezes tenham sido vistas como modismo, e não se sabe ao certo quem realmente as praticava. O que podemos afirmar é que foi uma época bem propulsora na formação continuada de professores. É importante entendermos que os cursos de formação de professores consolidam-se a maioria na Espanha, e são seguidos de forma semelhante em muitos países latino-americanos. Esses cursos aparecem sempre como uma modalidade, como uma formação nas escolas, entre outras formas, sempre com a figura do assessor.

Diante dessa realidade, vale destacar que este foi um período produtivo, mas foi também uma época de grandes discursos simbólicos, de formação com modelo baseado no treinamento, de professores que assumiam responsabilidades no governo e assumiam outras tarefas, foi um período de adesão massiva, principalmente da universidade, às novas ideias, mesmo sendo, às vezes, apenas por modismo. Enfim, foi uma época de variadas mudanças que contribuíram para melhor percepção da evolução acelerada da sociedade nos setores materiais, institucionais e na forma de organização da convivência e nos seus modelos de produção e distribuição.

Dizemos, pois, dentro do contexto de nossa pesquisa, que foi, também, um período de contribuição e importância para a formação continuada, em que ainda vivemos assimilando a mistura do modelo de treinamento com planos de formação, época do modelo de desenvolvimento e melhoria, que surgiu a partir das reformas feitas nas leis, ao se estabelecerem os projetos educativos e curriculares, época do modelo questionador do conceito de professor investigador, da pesquisa-ação muito divulgada, mas pouco realizada, devido suas necessárias condições de desenvolvimento. Essa época que inicia a maioria dos textos sobre o campo do conhecimento contribui para enfocar, analisar e praticar a formação continuada de professores, mesmo havendo o predomínio de um discurso simbólico que se baseia em um modelo de formação como treinamento dos professores mediante os planos de formação elaborado nas instituições e da insistência de separar a teoria da prática.

Dos anos 2000 até os dias atuais, esse cenário é marcado pela busca de novas alternativas em que os contextos sociais condicionantes da formação refletem uma série de forças em conflito relacionado à nova economia, na tecnologia que aparece com grande força na cultura, no mundo e em épocas que se fazem visíveis, notadamente, pelo início da crise da profissão de ensinar em que se considera que os sistemas anteriores não funcionam ou não servem para a educação deste século e que as instalações escolares não são mais adequadas para essa nova forma que se percebe a educação (IMBÉRNON, 2010).

Essa nova realidade, de acordo com Imbernón (2010, p. 22), “[...] faz os professores reduzirem a sua assistência na

formação de toda a vida, arriscarem-se pouco, sua motivação para fazer coisas diferentes diminui e, principalmente, a inovação aparece como um risco que poucos querem correr”, é fato também que as instituições educacionais sentem medo de arriscar a possibilidade de mudanças e deixam tudo para depois e os professores, por sua vez, sem esse apoio, nem sempre tem coragem e tempo para, sozinho, enfrentar esse desafio de conduzir suas demandas de formação continuada.

A crise institucional da formação aparece por considerar o sistema educacional do século passado obsoleto, necessitando então de uma nova forma de ver a educação, bem como a formação e o papel dos professores e dos alunos. Essas questões levam o professor a buscar novas alternativas e novas vozes falam o que sabem sobre ensino e a formação, surgindo novas ideias de que a formação não deve ser analisada como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, devendo ser entendida como a necessidade de estabelecer outros modelos relacionais e participativos na prática da formação do professor.

Entretanto, nos últimos anos, temos observados, às vezes, um grande desânimo não somente nos professores, mas por todos aqueles que se preocupam com a formação, como refere o autor em referência, seja pela ampliação do volume de atividades na escola, na sala, seja, ainda, por força de fatores como:

[...] a manutenção de velhas verdades que não funcionam, a desprofissionalização originada por uma falta de determinação clara das funções dos professores, a rápida mudança social e, possivelmente, um tipo de for-

mação continuada que parece inclinar-se de novo para um modelo aplicativo-transmissivo (de volta ao passado ou de volta ao básico, de lições-modelo, de noções, de ortodoxia, de professor eficaz e bom, de competências que devem ser assumidas para ser um bom professor, etc). (IMBERNÓN, 2010, p. 23)

Isso nos faz entender que o trabalho do formador tem sido direcionado a solucionar os problemas dos professores e não como um trabalho de aprofundamento, portanto, mediante um modelo mais regulador e reflexivo. Assim, o formador funciona mais como um diagnosticador de obstáculos à formação, em que o contexto diverso e pessoal do professor tem muito a contribuir.

O fato é que a temática sobre a formação continuada de professores, mesmo com a evidência das reformas educacionais ocorridas com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96, ou seja, pouco mais de duas décadas, defende que as reformas acontecem em sistemas abertos, regulamentados, a fim de traçar normas em âmbito nacional, defendendo, também, um ensino que adota o questionamento como uma prerrogativa que envolve o aprender e como ensinar. Essas questões visam atingir mudanças e melhoras para o campo da formação, no entorno da educação básica brasileira, como reza a LDB n° 9.394/96, em seu art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima

para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, é oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 18)

Essas determinações contidas na LDB regem as políticas públicas educacionais, não obstante as críticas no sentido de que há uma maior valorização da prática em detrimento da teoria, e também é criticado pelo fato de não ter aproveitado experiências anteriores. As críticas também ocorreram porque há o entendimento de que, no campo da formação de professores, há que se defender uma base comum nacional para os cursos de formação, abolindo os treinamentos e aderindo a um modelo que respeite a capacidade do docente em exercitar o pensamento reflexivo capaz de contribuir para a qualidade da educação. Assim, para atender a esses anseios foram aprovadas as Diretrizes Curriculares de Formação de Professores da Educação Básica, que assim preceitua em seu art. 1º:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2002, p. 1).

Com a aprovação dessas diretrizes, surgiram algumas críticas possivelmente vindas de exigências de órgãos internacionais visando atender o processo de globalização. As crí-

ticas relacionavam-se à defesa de uma pedagogia das competências para ensinar e de maior atenção na formação de experiências.

Acerca desta temática, enfatizamos que uma educação de qualidade está atrelada à formação continuada dos professores, visto que esse profissional deve estar preparado para enfrentar as diferentes situações que surgem no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, para atender os diversos aspectos que envolve a formação contínua dos professores, esta formação não deve se basear como dizíamos anteriormente, apenas na participação do professor em capacitação e treinamento, com o propósito de aprender a ser um professor eficiente na sala de aula, este antigo conceito vem sendo substituído por outro sentido que corresponde à compreensão da prática e na busca de conhecimentos mais aprofundados para sua atuação.

Apesar de percebermos essa necessidade de constante atualização, a literatura registra que a formação de professores ainda está defasada, necessitando de mais políticas públicas que atendam as necessidades da gestão para um melhor conhecimento das reais necessidades do professor em ofício, contribuindo para reforçar a realização do seu trabalho. A preocupação com a formação é visualizada e discutida por Nóvoa (1992) ao defender a necessidade da constante articulação teoria-prática nos cursos de formação oferecidos aos professores, no sentido de que se efetivem mais discussões e reflexões sobre acontecimentos, fatos sociais e históricos dos professores, no que concerne, notadamente, ao seu fazer docente profissional.

Tendo em vista esse posicionamento do autor, com-

preendemos que a formação de professores inclui entre suas demandas e práticas mudanças ocorridas nas reformas educacionais nas últimas décadas. Mas, para que elas aconteçam, é importante que sejam transferidas para a realidade da prática e da formação, pois “[...] sem que se possua um novo conceito e uma nova mentalidade, uma nova forma de ver as ocupações sociais e profissionalidade docente, sem definir uma nova política educativa e sem levar em conta as necessidades pessoais e coletivas da população e dos professores”. (IMBERNÓN, 2011, p. 101).

Concordamos com Nóvoa (1992, p. 26), quando defende que a formação do professor deve ser assumida como um processo interativo e dinâmico em que a “[...] troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Para esse autor, o diálogo entre os professores é essencial para a consolidação de saberes oriundos da prática profissional. Destaca, ainda, que a criação de redes coletivas de trabalho é, também, um fator decisivo de socialização e afirmação de valores na profissão docente. Deste modo, o desenvolvimento de uma nova cultura dos profissionais docentes, necessariamente leva em consideração a produção de saberes e valores que incorporem um exercício autônomo da docência.

No entanto, para o autor, as escolas estão organizadas de forma que desencoraja o conhecimento profissional compartilhado dos professores, quando não investem nas experiências significativas e na sua formulação teórica durante os cursos de formações. E este seria o processo que poderia

conduzir a transformação e a uma produção de saberes reflexivos e pertinentes, já que a formação não pode se dissociar das vivências e experiências desses professores.

Nóvoa (1992, p. 27), contribuindo com a temática abordada, afirma que “[...] práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”. Assim concebida, a formação proporciona o desenvolvimento de autonomia contextualizada dos professores e isso importa valorizar paradigmas que levem em consideração a reflexibilidade do professor e a responsabilidade de participarem do seu próprio desenvolvimento profissional, porque sem o empenho do professor as escolas não podem mudar e estes professores também não mudam sem a transformação das instituições que trabalham.

Ao tratar da formação do professor como um ato de reflexão, Pérez Gómez (1992, p. 110) ratifica que a formação do professor deve levá-lo a ter um novo conhecimento a ponto de refletir na ação “[...] criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade”. Isso comprova que o conhecimento que esse professor atual deve adquirir, ultrapassa as velhas regras da racionalidade técnica, os fatos, os procedimentos e teorias estabelecidas pela ciência, dando lugar ao processo de reflexão-na-ação, em que se aprende a construir e comparar novos procedimentos de ação, a criar novas formas de pesquisar, contribuindo para se interessar por novas teorias, a ter novas categorias de compreensão e até outras formas de enfrentar e definir problemas.

Nesta perspectiva, o autor também percebe a necessidade de as escolas desenvolverem projetos educativos inovadores que colaborem com as universidades na formação do professor com a finalidade de “[...] definir com rigor as suas incumbências, as funções que devem cumprir um programa de formação para um ensino reflexivo e evitar pelo controle democrático os vícios e deformações burocráticas na seleção do corpo docente e desenvolvimento dos seus projetos” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p.113). Estas propostas, na sua concepção, devem ser apresentadas por formadores experientes, que desenvolvam um trabalho a partir da reflexão, que se preocupa com a nova educação, com sua auto-formação profissional e que tenha responsabilidade pela aprendizagem da reflexão na e sobre a ação dos professores que estão em formação.

Em relação à formação continuada de professores, Ferreira (2009) aponta que ela está ligada à academização da formação, ou seja, vem ocorrendo devido à passagem da formação de professores para as universidades e outras instituições superiores de ensino, o que, na visão de Formosinho (2009), tem a seguinte explicação em termos de benefícios ao professorado:

Introduziu benefícios, designadamente uma fundamentação teórica mais sólida da ação educativa, a valorização do estatuto da profissão docente, mais investigação sobre o ensino, os professores e as escolas, o alargamento de perspectivas profissionais dos professores, a emergência de projetos de investigação e intervenção e uma maior aproximação das universidades e dos seus docentes e investigadores às realidades dos outros níveis de ensino.

Mas essa ligação da formação do professor com as instituições de ensino superior, na visão desse autor, trouxe também outros efeitos por seguir características institucionais e organizacionais de algumas universidades que ainda têm uma cultura tradicional baseada “[...] na compartimentação disciplinar, na fragmentação feudal do poder centrada em territórios de base disciplinar e num individualismo competitivo que resiste a uma coordenação docente e obstaculiza posturas solidárias” (FORMOSINHO, 2009, p. 211). Essas características são contrárias aos discursos acadêmicos que tratam da formação de professores e da atividade escolar, que defendem um trabalho em equipe, uma coordenação docente, a colegialidade e, ainda, a questão da interdisciplinaridade, bem como um currículo integrado e uma comunidade integrada com a escola.

Nessa perspectiva, reforça a importância da formação dos professores, como vem ocorrendo tanto no âmbito institucional como no que concerne à participação dos professores de outros níveis de ensino com a cultura da universidade, mas o que sabemos sobre os programas de formação é que continuam reproduzindo um discurso sobre teorias elaboradas que não contribuem para a reflexão desse professor sobre suas práticas, na verdade, contribui apenas para ocultar essa reflexão. Isso implica uma mudança de atitude nos estudos de formação, que leve em consideração uma atitude de humildade que dê a palavra às escolas e aprenda a escutá-las, pois, sem vivenciar o contexto das práticas, das experiências de projetos que enfatizam a reflexão pela ação, a teoria em si, não funciona e o contexto educacional também não muda.

Ampliando e reforçando esse campo discursivo, Ma-

chado (2009) evoca que o formato de formação centrado na mera transmissão de conhecimentos em que os formandos não participam da definição dos objetivos e dos conteúdos que fizeram parte do estudo e os formadores atuam como professores que têm a função de produzir novos conhecimentos, enquanto que os professores sentados nos bancos das salas de aula como professores-alunos, é entendido como um regresso do processo de formação, que contribui para a desprofissionalização da docência e distancia o professor de um momento que poderia ter inúmeras contribuições, mas no entanto valoriza apenas os saberes teóricos. Essa compreensão do autor vai ao encontro de Mendes (2006, p.1) quando coloca que:

Observamos que, apesar dos avanços tecnológicos, do mundo globalizado, somados aos estudos e pesquisas norteadoras da nova rota da educação, a qualidade da formação docente encontra-se bastante comprometida sob o ponto de vista de não estar apta para o atendimento às demandas que requeridas pelo novo momento sociocultural da história.

Desse modo, a formação bancária individual em que o professor acumula conhecimentos que dão crédito e proventos na carreira, não atende as necessidades da escola, seria apenas um complemento ou reciclagem da formação inicial. Portanto, os professores esperam formações eminentemente práticas, que levem em conta conforme alude Machado (2009, p. 291), “[...] as contrariedades da prática e dos contextos em que se desenvolve. Mas também se espera que ela apresente formas apelativas que despertem nos professores

interesse em operacionalizar os ideais pedagógicos que as teorias transportam”.

Neste sentido, os autores mencionados, ainda ponderam que, o que podemos esperar das formações continuadas é uma maior visibilidade e partilha, pois a formação pode ser autogerida, mas pode ser também construída em cooperação entre os pares. “[...] trata-se, sim, de um processo de confecção cooperada que proporciona a partilha de saberes e experiências e pode proporcionar momentos de degustação e convivialidade originadores de um processo de apalramento dos comensais” (MACHADO, 2009, p. 292). São essas novas práticas de formação mais integradas na escola, pensando ao mesmo tempo na escola e no professor, valorizando a participação dos atores escolares, que poderão trazer a mudança educativa que favoreça a articulação entre os processos de formação e as situações de trabalho.

As colocações dos autores deixam evidente que, para promover o desenvolvimento profissional do professor nas diversas dimensões, a formação continuada baseada na cooperação e partilha de saberes proporciona um leque de aprendizagem que na visão de Pacheco e Flores (1999, p. 126), esta formação parte de duas ideias principais, “[...] a de aquisição de saberes directamente relacionados com a prática profissional e a de desenvolvimento de actividades conducentes a uma nova compreensão do saber-fazer e do contexto educativo”.

Essas ideias sobre a formação continuada levam ao entendimento de que a noção de formação está associada à preparação do professor para desempenhar uma actividade específica, ou seja, considerando os conceitos mais globais

de educação e de aprendizagem, nesse sentido, “[...] prevalece a preparação para o domínio de uma actividade num dado contexto de trabalho, enquanto que, na definição de educação, sobressai a exploração, numa perspectiva de amplitude e profundidade, do conhecimento e compreensão do contexto social” (PACHECO; FLORES, 1999, p.126).

O termo formação continuada neste sentido, segundo Pacheco e Flores (1999, p.126), é “[...] aliado à noção de treino (de saberes, de competências e destrezas), constituindo uma forte influência no campo da formação de professores”, essas ideias se constituíram principalmente nas décadas de sessenta e setenta. Apesar desse pensamento, surge a oposição a essa visão redutora e relacional, dando lugar a um novo conceito de formação que aponta para a ideia de aprendizagem permanente do desenvolvimento profissional que não aceita mais a justaposição entre formação inicial e continuada, nem com a noção de formação como reciclagem.

Assim concebida, dá lugar a uma nova literatura sobre o processo de formação continuada, que inclui a formação em serviço, mas se expande e deve ser pensada de acordo com o que apontam Pacheco e Flores(1999, p. 128):

O conjunto de actividades formativas de professores que vêm na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional (quando existe), e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos.

Neste sentido, esses autores entendem que a compreensão dos saberes, da Prática Pedagógica e do fenômeno educativo, é que constituem o eixo norteador da formação continuada, e que esta deve dar sentido à mudança de práticas dos professores, através do confronto de teorias e modos de agir, para assim constituir uma definição de formação. Com essa compreensão, esses autores referendam que a formação continuada não se resume à compreensão de reciclagem, visto que abrange a ideia de desenvolvimento profissional docente em suas diversificadas nuances e dimensionalidades.

Assim perspectivadas, as práticas de formação, a rigor, têm como suporte uma variada gama de modelos formativos, que segundo Pacheco e Flores (1999, p. 131), cujas práticas centram-se, entre outros aspectos “[...] nas aquisições (em que o professor é visto como objeto de formação), centrada no processo (sendo o professor um agente de formação) ou centrada na análise (encarando-se o professor como observador de situações educativas)”. Mas o que sabemos é que as perspectivas de formação que fazem parte das políticas e nas práticas educativas, são resultados de diferentes paradigmas, apesar desse fato, observarmos que “[...] os professores valorizam sua formação mais pelo paradigma da deficiência do que pelos paradigmas do crescimento, da mudança e da resolução de problemas”.

Nessa concepção a formação, enquanto processo contínuo e permanente, deve-se pautar em aspectos que dizem respeito ao próprio professor, mas também em vertentes organizacionais e ao contexto escolar em que se encontra o professor, tendo como principais finalidades a aquisição de

novas competências, incentivo à inovação educacional e uma melhor competência docente.

Para que o professor atinja esses objetivos, Pacheco e Flores (1999, p. 132) destacam três critérios que correspondem às necessidades concretas desse professor em formação permanente: critério pessoal, profissional e organizacional. Esses autores assim descrevem esses critérios: O critério pessoal, diz respeito “[...] a necessidade de autodesenvolvimento, devendo este professor almejar níveis mais elevados de conhecimento e de conhecimento da realidade”; o critério profissional “[...] procura as necessidades profissionais, quer individuais (satisfação profissional, progressão na carreira e valorização curricular), quer de grupo (sentido de pertença a um grupo profissional, partilhando uma cultura comum)”; e por último o critério organizacional - visa atender as necessidades contextuais da escola, que se incluem em três tipos de necessidades: “[...] as que refletem uma adequação às mudanças sociais, económicas e tecnológicas... nos dias de hoje... as que se orientam para a melhoria do sistema educativo e as formativas como forma de resposta à desactualização da formação”.

A valorização das necessidades do professor leva à compreensão de variados modelos de formação continuada que trabalham o administrativo, o individual e a colaboração social. O importante é que independentemente de qualquer modelo organizado, a formação contínua deve dar respostas às reais necessidades formativas do professor envolvendo a observação e investigação do núcleo administrativo das escolas e instituições de formação, incluindo as de ensino superior, que se organizam com apoio em diversas ideias, como

uma forte relação contextual, sem desprestigiar o regional e o local, a formação integrada, articulada e integrada às novas tecnologias, posto que todos esses aspectos enriquecem as aprendizagens formativas, a exemplo do que dizem Pacheco e Flores (1999).

Na verdade, estamos nos referindo a uma formação contínua como resultado de uma harmonia entre as necessidades do sistema educativo e as necessidades individuais e profissionais do professor, sem deixar de reconhecer que há obstáculos pela frente como, por exemplo, a falta de valorização da profissão docente em relação a outras profissões, as precárias condições em que o professor trabalha, a falta de material didático, de apoio administrativo, no que concerne a sua prática e a sua formação.

As reflexões sobre o tema indicam que é papel dos programas de formação incentivar a colaboração dos diversos atores do sistema educativo envolvidos no processo, propor a realização de projetos de investigação, de ação e formação com a finalidade de atender o desenvolvimento profissional do professor e atribuir o sentido de pertencimento na comunidade formativa.

## **A formação continuada dos professores no âmbito do PNAIC**

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/ PNAIC é um programa promovido pelo governo federal em parceria com estados e municípios, para desenvolver suas ações coordenadas por universidades públicas brasileiras, e

tendo como um dos principais objetivos a alfabetização de crianças até os oito anos de idade, ou seja, até o final do terceiro ano do ensino fundamental, considerado no Brasil, como ciclo da alfabetização.

Para realizar este propósito o PNAIC desenvolve ações de formação continuada de professores, por meio de um conjunto integrado de ações envolvendo materiais e referenciais curriculares e pedagógicos e avaliação externa, gestão e monitoramento das ações para garantir a formação.

A formação continuada dos professores alfabetizadores do pacto ocorre por meio de curso presencial, com duração de dois anos com carga horária anual de 120 horas, ministrado por profissionais formados pelas universidades públicas. A formação de professores alfabetizadores é realizada pelos orientadores de estudo (professores das redes) que participaram de um curso específico com carga horária de 200 horas anuais, tendo como referência conhecimentos referentes a alfabetização e letramento em língua portuguesa e matemática, ciência e artes.

De acordo com o caderno de apresentação de formação do PNAIC (BRASIL, 2012), as ações do Pacto são apoiadas em quatro eixos de atuação pautados na ideia de que o processo formativo é compromisso de todos os entes envolvidos.

O primeiro eixo de atuação é a **Formação continuada de professores alfabetizadores**. Para atender este eixo são oferecidos aos professores cursos presenciais com a duração de dois anos, estes cursos são ministrados pelos orientadores de estudo perfazendo um total de 200 horas por

ano, são realizados pelas universidades públicas brasileiras tendo como suporte cadernos de formação elaborados por pesquisa de diferentes universidades brasileiras..

O segundo eixo refere-se aos **Materiais didáticos e pedagógicos** que compreendem os cadernos de formação para os professores que fazem parte no curso de formação, jogos pedagógicos, livros de literatura destinada aos estudantes, obras complementares aos livros didáticos, para apoiar a alfabetização, dicionários, obras de referência, de literatura e de pesquisa, obras de apoio pedagógico para os professores, entre outros materiais que são disponibilizados para os professores e alunos.

O terceiro eixo trata das **Avaliações** externas, compreendendo processo de acompanhamento dos resultados do Pacto nas escolas participantes. Por meio dessa avaliação, poderão ser implementadas ações para redimensionamento dos processos formativos.

O quarto e último eixo das ações do pacto diz respeito a **Gestão, controle social e mobilização**. Este eixo envolve um sistema de gestão e de monitoramento, com o intuito de assegurar a implementação das etapas do Pacto. Nesse aspecto, existe um sistema de monitoramento (SisPacto), disponibilizado no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec), que possibilita acompanhamento constante das formações, a partir de avaliações dos atores envolvidos no Pacto.

A formação continuada do PNAIC tem um importante papel para o desenvolvimento do profissional docente, objetivando maiores reflexões sobre a concepção de alfabeti-

zação e letramento, principalmente no sentido de propiciar articulação entre a teoria e a prática para que as crianças desenvolvam competências leitoras e escritoras. O PNAIC tem como orientação teórica uma concepção sociocultural de alfabetização. De acordo com o caderno de apresentação do pacto, a alfabetização deve acontecer com situações planejadas envolvendo a escrita e favorecendo concomitantemente, a aprendizagem da escrita alfabética, o letramento, possibilitando que o aluno em processo alfabético, tenha acesso a textos escritos de modo que garanta sua inserção social em vários ambientes e situações de leitura e de escrita.

Entende que processo de alfabetização acontece não só por meio da capacidade da criança ler e escrever textos, mas no entendimento do universo cultural a criança, de suas interações na aquisição de conhecimentos no mundo social. O PNAIC defende que a aprendizagem ler e escrever requer considerar as práticas culturais de leitura e escrita, observando que o estudante é “[...] capaz de construir conhecimentos e participar de modo ativo nos diferentes espaços de interlocução, defendendo princípios e valores” (BRASIL, 2012, p. 26). Para isso, além da prática com os diferentes tipos de texto que circulam na sociedade, essa construção deve também acontecer com a integração dos diferentes componentes curriculares em Língua portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física, planejados pelo professor. Com esse entendimento, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, apoia-se em quatro indicadores ser considerados no desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor alfabetizador:

- 1- O Sistema de Escrita Alfabético é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
- 2- O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
- 3- Conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
- 4- A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2012, p. 27).

Com a explicitação dos indicadores formativos emerge o entendimento de que a alfabetização não se constitui como um mero reprodutor de métodos que tem por objetivo, apenas contribuir para a criança dominar o código linguístico. É preciso ter a concepção de que alfabetizar envolve uma prática social e que essa prática precisa acontecer levando em consideração uma alfabetização para o exercício da cidadania e para formação de leitores e escritores proficientes.

O PNAIC, conforme já mencionado, é um programa de formação de alfabetizadores que iniciou em 2013, abordando conteúdos de Língua Portuguesa, particularmente relacionados à apropriação da leitura e da escrita no ciclo de

alfabetização. Em 2014 a formação contemplou a Língua Portuguesa e Matemática (na perspectiva do letramento). Em 2015 a continuidade do processo formativo tem como base as áreas de Ciências e Artes, sem deixar de considerar as demandas da prática docente alfabetizadora em relação ao ensino/aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática.

Esse aspecto requer que o professor tenha uma consciência de que sua formação é algo muito mais além da conclusão da graduação, esta é realizada com conflitos e dúvidas que surgem na sala de aula, na necessidade de troca de experiências e de reflexão com os pares, com cursos de especialização e aperfeiçoamento, com estudos e planejamentos coletivos nas escolas, com estudos individuais, com a participação em eventos na área da educação. Todas essas experiências podem possibilitar o professor a superar certas dificuldades encontradas na própria prática.

De acordo com os cadernos de orientações do PNAIC, essa consciência da necessidade que tem o professor de estar procurando se aperfeiçoar sempre, a ponto de chegar ao entendimento que o ciclo da alfabetização deve ser trabalhado de forma organizada e planejada, poderá contribuir para garantir que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas no final do terceiro ano do Ensino Fundamental, conforme almeja o pacto.

O PNAIC defende que a formação continuada de professores é uma tarefa complexa e que precisa ser apoiada pelos diferentes segmentos da sociedade. Desse modo, as Instituições de Ensino Superior (IES) e Educação básica devem assumir o compromisso de proporcionar reflexões e definir estratégias que tenha como finalidade a melhoria da

Educação Brasileira “[...] tendo como norte que a instituição escolar é um espaço escolar plural e, nesse sentido, a diversidade tem que ser considerada como parte da sua essência e não como algo que justifique a exclusão do aluno” (BRASIL, 2012. p.06).

Essa compreensão da escola como espaço plural e diversificado, é algo que deve ser trabalhado na organização do trabalho do professor, pois envolve características específicas que devem ser consideradas para se obter melhores resultados na educação. Um exemplo que podemos destacar são as escolas rurais que têm suas especificidades próprias e trabalham com classes multisseriadas. É importante aqui dizer, que trabalhar com turmas multisseriadas requer maior esforço e habilidade por parte do professor para atender a este universo. Com isso não queremos acreditar que as turmas seriadas são homogêneas, todas tem suas especificidades e o professor deve estar atento a elas.

É importante ressaltar, que a organização do ciclo escolar, envolve não só a formação do professor, mas implica em estratégias dos gestores de rede e das escolas visando um trabalho que favoreça a amplificação de conhecimentos, habilidades e capacidades que devem ser contempladas nas propostas curriculares, no diálogo com os professores, pais e estudantes, para verificar, por exemplo, que aprendizagens são esperadas. Acreditamos que esse envolvimento e compromisso de todos no processo de ensino-aprendizagem da criança, irá favorecer um melhor desempenho do nosso aluno.

O PNAIC considera que o professor tem um importante papel na sociedade para o desenvolvimento e compreen-

são do mundo. O professor é visto como um profissional que contribui para o desenvolvimento da aprendizagem e “[...] organiza um determinado conhecimento e dispõe, de uma certa maneira, de propiciar boas condições de aprendizagem” (BRASIL, 2012, p. 6). É necessário que o professor esteja investindo constantemente em sua formação para poder acompanhar as transformações do conhecimento e do mundo. É, nesse sentido, que estão embasadas as propostas de formação oferecidas pelo PNAIC aos professores alfabetizadores.

### **A prática docente alfabetizadora e as demandas da formação continuada**

A alfabetização é uma questão bastante discutida no âmbito educacional brasileiro, principalmente por ser o processo de alfabetização a base para uma boa educação e que, quando bem conduzido, contribui significativamente para que o aluno se sinta cidadão incluído na sociedade, sabendo posicionar-se criticamente no mundo em que está inserido.

Sendo assim, pensar em uma alfabetização que conduz o indivíduo ao processo de conhecimento, requer um entendimento do professor do que seja o processo de alfabetização. Realçamos que alfabetizar não se constitui ao ensino-aprendizado do sistema alfabético de escrita, ou seja, na capacidade de codificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, nem na capacidade de decodificar os sons da fala transformando-os em sinais gráficos.

Esses conceitos foram ampliados a partir dos anos

1980, com as contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Essas pesquisadoras trouxeram várias informações sobre alfabetização, especificamente da psicogênese da aquisição da língua escrita. Com seus estudos, ficou evidente que o aprendizado do sistema de escrita não se resume ao domínio de correspondências entre grafia e fala, ou seja, a decodificar e codificar, conforme mencionamos neste capítulo. Este aprendizado acontece através de um processo ativo que leva a criança desde os primeiros contatos com a escrita, a construir e reconstruir hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, devendo ser compreendida como um sistema de representação (FERREIRO;TEBEROSKY, 1999).

Partindo desse entendimento sobre como acontece o processo alfabético, de acordo com as autoras supracitadas, compreendemos que o professor alfabetizador necessita entender todo esse processo para fazer uma prática docente bem planejada e que, de fato, atenda as especificidades da alfabetização. Para Kramer (2010, p. 97), o fracasso da escola é, sobretudo, o fracasso na alfabetização. A escola precisa entender que seu sucesso “consiste na garantia por parte do aluno em ter acesso aos conhecimentos, na garantia de uma efetiva aprendizagem e, como primeiro passo, é preciso que a alfabetização aconteça”. Essa aquisição da leitura e da escrita, assim como a assimilação do conteúdo só acontece através de um processo dinâmico vivo, que implica dizer que a aprendizagem da leitura e da escrita envolve conhecer o mundo, comunicando-se e expressando-se. Ou seja, “[...] uma criança começa a ler quando descobre que o mundo é feito de coisas que pode pegar, cheirar, apertar, morder, etc.,

e que pode ser imitado, dramatizado, expresso na música, na dança, no desenho, na fotografia, na montagem, na palavra falada, na palavra escrita” (KRAMER, 2010, p. 97). Penso que esse seja um processo vivo pelo qual deve passar toda criança que está se alfabetizando.

Neste sentido, alerta que a prática docente deve ser articulada com propostas concretas, originárias de experiências de ensino e de ações decorrentes de três vertentes, assim consideradas: de estudos, de pesquisa, de reflexão crítica constante. Recorremos, ainda, às contribuições da autora ao considerar que essa prática docente alfabetizadora, envolve três questionamentos básicos que o alfabetizador deve se interrogar: “Porque sou alfabetizador? O que é alfabetizar? Para que sou alfabetizador?” (KRAMER, 2010, p. 97).

O ser alfabetizador, na acepção considerada pela autora, aponta para o entendimento de nossa história de vida e, no interior dessa história, as motivações que podem explicar nossa opção. Este aspecto leva à compreensão de que para a pessoa se tornar professor algum motivo teve ela: vontade própria, por vocação, influência familiar ou do professor que teve, decisão política.

Portanto, são diferentes motivos que fazem uma pessoa a se tornar professor. Cada um de nós tem uma história de vida que pode justificar essa escolha. O importante disso tudo é que vivemos e convivemos dia-a-dia com situações, dificuldades e problemas semelhantes e precisamos buscar soluções para essas situações. Assim, ser alfabetizador comporta, antes de tudo, ter clareza dessa prática. Essa compreensão leva o professor a incentivar a criança a conhecer o mundo, a se comunicar e se expressar, o que colabora com seu pro-

cesso de alfabetizar-se, visto que a criança só começa a ler quando descobre que o mundo é feito de coisas concretas que podem ser vistas, tocadas, dramatizadas, imitadas, desenhadas, cantadas, fotografadas, descobertas que fortalecem a alfabetização da criança, mas é preciso que o professor entenda que a criança necessita fazer essa descoberta para ser alfabetizada, para vivenciar a prática social da leitura.

Levando em conta essas considerações, a autora referencia e reforça o entendimento de que a criança inicia seu processo de alfabetização antes de ingressar, oficialmente, na escola, o que supõe entender que se faz necessário considerar os conhecimentos prévios da criança, pois esta traz consigo uma gama variada de saberes os quais, nem sempre, a escola leva em consideração. Isso nos remete a considerar que a criança tem uma vida antes de ingressar na escola e esses conhecimentos prévios precisam ser valorizados e respeitados pelo professor no processo de construção do conhecimento. Portanto, ser alfabetizado para Kramer (2010, p. 99):

envolve uma dimensão simbólica, expressiva e cultural, ser alfabetizador consiste em favorecer esse processo, propiciando, inicialmente, que as crianças realizem atividades sistemáticas, organizadas de tal forma que as diferentes formas de representação e expressão infantis sejam ampliadas gradativamente, até que elas compreendam o que é a leitura e a escrita, e façam uso desse objeto cultural para a sua comunicação e sua expressão.

Tomando como base as colocações da autora, podemos afirmar que são várias as atividades que levaram as crianças à aprendizagem da leitura e da escrita como: jogos com os no-

mes das crianças, cartazes, registro de relatos das crianças. São ideias como estas que auxiliam o professor a desenvolver um trabalho com o objetivo de orientar seu aluno a ser um leitor. Essa atitude caracteriza, de fato, uma função social e cultural da alfabetização e deve permanecer no dia-a-dia da vida das crianças para garantir a efetiva alfabetização.

Nessa perspectiva, seguindo, ainda, a linha de pensamento de Kramer (2010, p. 101) de que somos alfabetizadores “para promover a aquisição/construção da leitura e da escrita por meio da utilização dessa aprendizagem na vida e, simultaneamente, para incentivar as crianças para o fascínio e a importância que essa leitura e escrita têm no presente, e não só no futuro”. Desse modo, a questão para que ensinar a ler e a escrever é que vai nortear o tipo de trabalho desenvolvido na sala de aula e orientar qual método e qual técnica de ensino deve ser utilizada para cada atividade e essa escolha é uma competência do professor.

Baseado nas reflexões sobre o processo de alfabetização discutido por Kramer (2010), a autora considera necessário uma formação que oriente o professor, a fim de adquirir conhecimentos acerca do sentido/compreensão da alfabetização, pois, no contexto educacional brasileiro, ainda encontramos muitos docentes que atuam como alfabetizadores, mas que carecem de uma formação sólida, voltada para as peculiaridades do processo de alfabetização. Isso pode explicar segundo (BRASIL, 2012, p. 6), o fato de que “[...] muitas crianças brasileiras concluem o ciclo destinado à alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas”. Reconhecemos, entretanto, que o problema da alfabetização de crianças no contexto brasileiro é decorrente de diferentes

causas, dentre elas podemos citar, por exemplo: precárias condições de trabalho dos professores, poucos investimentos na formação, desvalorização profissional, aspectos políticos, sociais e econômicos. Por essa razão acreditamos que é indispensável uma formação continuada que observe os conhecimentos que emergem da prática docente para que se obtenham melhorias nas práticas. Isso envolve conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, ou seja, o pedagógico e o domínio do conteúdo disciplinar, dos conceitos e temas a serem trabalhados. A esse respeito, reportamo-nos a Imbernón (2011, p. 31), ao discutir sobre as aprendizagens e domínios de conteúdos necessários ao professor para bem exercitar sua prática:

[...] um conhecimento polivalente que compreenda diferentes âmbitos: o sistema (em suas estruturas próprias, sintáticas, ideológicas ou em sua organização), os problemas que dão origem à construção dos conhecimentos, o pedagógico geral, o metodológico-curricular, o contextual e o dos próprios sujeitos da educação.

Desse modo, compreendemos que é preciso considerar a especificidade da profissão, vinculando, também, ao conhecimento pedagógico contínuo, “[...] que se construiu e reconstruiu constantemente durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática” (IMBERNÓN, 2011, p. 31). Esse conhecimento não é absoluto, mas vai se estruturando gradativamente, envolvendo os conhecimentos da formação, o conhecimento especializado e o conhecimento da prática, tendo em vista que esse conhecimento para (IMBERNÓN, 2011, p. 32)

[...] legitima-se na prática e reside, mais do que no conhecimento das disciplinas, nos procedimentos de transmissão, reunindo características específicas como a complexidade, a acessibilidade, a observabilidade e a utilidade social que faz emitir juízos profissionais situacionais baseados no conhecimento experimental na prática.

Nesta acepção, convém destacar que ao professor compete conscientizar-se de que sua formação não é estática, visto que acontece de forma permanente. Entretanto, só este aspecto não se faz suficiente para alcançar êxito na sua prática docente, é importante também que esteja preparado para enfrentar os dilemas da docência que permeiam o âmbito educacional, razão por que dizemos que é necessário perceber, por exemplo, que o fracasso escolar e o analfabetismo não podem ser vistos como culpa, somente, do professor, somente do aluno ou da família, na verdade, essa questão envolve todo o sistema educacional, a família, a sociedade, o sistema econômico, político, social e cultural. Todos esses problemas ficam mais perceptíveis quando o professor acompanha os processos de transformação que estão presentes em nossa sociedade através de uma formação continuada que possibilite, entre outros aspectos e finalidades, tecer reflexões acerca desses aspectos.

E é aí que está a importância de os professores se atualizarem, pois, apesar dos grandes desafios da profissão, uma prática alfabetizadora eficiente e consciente do professor, certamente contribuirá e fortalecerá a realidade do processo alfabetizador, propiciando melhor qualidade ao ensino empreendido.

Neste processo de formação é importante que o professor compreenda a necessidade de incorporar uma atitude reflexiva sobre sua ação docente. A esse respeito, Pimenta e Ghedin (2012, p. 25) tratam da questão professor reflexivo, com respaldo nas ideias de Schön que questiona a formação de professores numa perspectiva técnica. O autor vê a necessidade de os profissionais serem capazes de ensinar em “situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e dilemas, o que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados”, percebem, ainda, a necessidade destes profissionais fazerem parte das reformas curriculares para não tornarem apenas meros executores de decisões tomadas em outras instâncias. Desse modo, suas ideias, seus conhecimentos, suas representações configuram-se, apresentam-se implantadas desde a elaboração das propostas para se tornarem sujeitos participantes das decisões propostas para as possíveis transformações que se esperam ocorrer nos processos de ensinar e aprender na alfabetização.

Nesse contexto, há a possibilidade do conceito de professor reflexivo acontecer. Esse processo de reflexão pode acontecer nos currículos necessários para a formação de professores reflexivos, atrelada à prática profissional desenvolvida nas escolas. Para Pimenta e Ghedin (2012, p. 25), esse processo de reflexão envolve

[...] discussão das questões organizacionais, do projeto pedagógico das escolas, da importância do trabalho coletivo, das questões referentes à autonomia dos professores e das escolas; as condições de trabalho, de carreira, de salário, de profissionalização dos professores; a identidade epistemológica (quais saberes lhe são próprios?);

os processos de formação dessa identidade, incluindo a vida, a história, a trajetória pessoal e profissional; as novas (e complexas) necessidades colocadas às escolas (e aos professores) pela sociedade contemporânea das novas tecnologias da informação e do conhecimento, do esgarçamento das relações sociais e efetivas, da violência, da indisciplina, do desinteresse pelo conhecimento gerado pelo reconhecimento das formas de enriquecimento, que independem do trabalho; das novas configurações do trabalho e do desemprego, requerendo que os trabalhadores busquem constantemente requalificação através de cursos de formação contínua etc.

Compreendemos que todos esses aspectos, aliados às demandas da prática e as suas necessidades, é que darão sustentação a uma formação continuada de professores que não se reduz apenas a treinamento ou capacitação, mas que abarca a compreensão de que a educação é um processo permanente que envolve a pesquisa, a prática e as experiências vivenciadas. Estas devem fazer parte de um projeto de formação inicial e continuada, articulando com a escola e a universidade. Sob esse aspecto, ainda se faz necessário e importante que o professor alfabetizador, tendo consciência dos aspectos que envolvem sua formação continuada, se mostre comprometido com a reflexão sobre sua prática, aproveitando o que é positivo no processo de ensino-aprendizagem e busque superar as deficiências nela encontradas.

## CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa científica exige do pesquisador uma abrangente compreensão e observação de vários aspectos teórico-metodológicos relativos a essa prática acadêmica. Esses aspectos precisam ser articulados de forma harmoniosa tanto com objetivos quanto com os dados do estudo. O processo de pesquisa também exige que consideremos os aspectos éticos, o que requer postura científica para que os resultados sejam confiáveis e aceitos pela comunidade científica. Nos subtópicos desse capítulo, descrevemos a forma como está organizado o percurso metodológico da investigação, a produção dos dados, a descrição do contexto empírico, a caracterização desse contexto e dos interlocutores que fazem parte da pesquisa. Com base nos estudos de Nóvoa e Finger (2010) descrevemos o método autobiográfico integrando nele as narrativas e nos estudos de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999) que dão suporte teórico para analisar e interpretar os dados desta pesquisa.

## **Delineamento da pesquisa**

Conforme mencionamos, esta pesquisa tem como objetivo investigar a formação continuada de professores alfabetizadores no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, buscando compreender a formação e as contribuições dessa formação para consolidação da prática docente no contexto escolar. Neste sentido, destacamos que a formação do professor é uma trajetória que favorece a superação das necessidades formativas destes e pode contribuir para ultrapassar obstáculos comuns que estão no ato de ensinar.

A pesquisa em foco caracteriza-se como investigação de caráter qualitativo que, de acordo com a perspectiva de Weller e Pfaff (2010, p. 30), “[...] valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo sujeito. Busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados”. Desse modo, optamos por um método de investigação que possibilita aos participantes da pesquisa se expressarem através de seus escritos, de suas experiências de vida e de seus modos de pensar e agir. Sendo assim, os registros dos relatos trazem fatos sobre a formação das professoras e as contribuições da formação continuada na prática docente.

Recorremos a Weller e Pfaff (2010) ao definirmos a abordagem qualitativa para este estudo, de acordo com a visão desses autores, que concebem a pesquisa qualitativa dentro do paradigma interpretativo, levando em consideração a necessidade de interligação entre os participantes da

pesquisa. Os autores defendem, ainda, que cabe ao pesquisador ter uma visão holística dos fenômenos, ou seja, levar em conta todos os componentes das situações pesquisadas e suas interações e influências recíprocas, sendo capaz de conviver com informações não só intelectuais, mas também racionais, emocionais, que envolvem crenças, valores e todas as experiências de vida desses indivíduos no contexto social.

Com essas reflexões, reforçamos nossa opção pela pesquisa qualitativa como caminho investigativo deste estudo, por entendermos que esta modalidade possibilita uma melhor compreensão das características subjetivas dos sujeitos, bem como o relacionamento de suas práticas com o contexto social. Nessa perspectiva, a pesquisa foi desenvolvida respeitando a individualidade dos interlocutores, considerando os aspectos pessoal e profissional de cada um deles.

## **As narrativas como método e técnica de pesquisa**

Os caminhos percorridos neste estudo possibilitam compreender a trajetória profissional dos partícipes, assegurando que as narrativas dos professores foram analisadas e interpretadas, tendo a percepção/compreensão para verificar os modos de pensar e agir, para compreensão da sua prática e da sua formação continuada. Nesse sentido, nossa investigação insere-se na abordagem de cunho qualitativo, delineando-se como pesquisa narrativa. Esclarecemos que, para apoiar nossa escolha, adotamos como suporte teórico os estudos construídos por Nóvoa e Finger (2010) e Souza (2006).

Pesquisar a formação continuada do professor que atua no PNAIC nos impulsionou a buscar estratégias metodológicas que nos oportunizassem ouvir as professoras interlocutoras da pesquisa e revelar suas experiências desenvolvidas durante sua trajetória profissional. Nesse sentido é que a pesquisa narrativa serviu como metodologia que explora a complexidade das manifestações pessoais e profissionais da vida das professoras. Desse modo, a forma de investigação com narrativas permite desvelar as características singulares da construção da formação, das práticas construídas e dos saberes produzidos das interlocutoras.

A pesquisa narrativa, para Nóvoa e Finger (2010, p. 167), é vista como um método de investigação-ação, “[...] que procura estimular a autoformação, na medida em que o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva”. Neste contexto, a narrativa é um meio de investigação que permite o interlocutor narrar sua própria história de vida, relatando os fatos que considerar pertinentes para compor sua história de vida no âmbito do objeto perspectivado.

A pesquisa narrativa valoriza as experiências de vida, tanto no sentido pessoal quanto profissional, ela dá voz aos participantes, proporcionando o conhecimento de si mesmo, de autocompreensão e de significados das suas vidas.

Conforme Novóia e Finger (2010, p. 167), ao contarem suas histórias de vida os professores se integram num movimento atual que procura repensar as questões “da formação continuada, acentuando a ideia de que ninguém forma ninguém e que a formação é inevitavelmente um trabalho

de reflexão sobre os percursos de vida”. As colocações dos autores reforçam o princípio de que é sempre a própria pessoa que se forma e essa formação vai se concretizando à medida que se elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida, isso implica o entendimento do indivíduo a tornar-se ator do seu processo de formação, através da apropriação retrospectiva do percurso de sua vida e essas histórias nos dão a oportunidade de transformá-las em investigação.

Neste estudo, registramos, pois, que as narrativas foram utilizadas com dois propósitos: como forma de reflexão e de autoformação. Enquanto meio que ajudou a valorizar a forma de pensar das professoras, bem como os aspectos que elas consideram significativos para a sua formação, as articulações da prática com a formação, levando em consideração as aprendizagens construídas pelas professoras na sua trajetória docente, entre outras situações que fazem parte do percurso vivido por elas para constituição da sua formação continuada.

A narrativa como forma de reflexão supõe que cada adulto reflita sobre a sua própria história educativa, compreendendo que a metodologia proposta obriga que cada participante se lembre a todo instante de fatos que marcaram sua trajetória profissional e de vida. E, na perspectiva de autoformação, compreendemos a narrativa como processos de formação dos adultos em que os pressupostos de trabalho não são pacíficos, pois a história de vida social introduz-nos inevitavelmente na vida social de um grupo ou de um coletivo.

Assim, a autoformação compreende que cada participante deve assumir simultaneamente, como ator (refletindo sobre sua própria história educativa) e como investigador

(compreendendo os processos de formação dos adultos). (NÓVOA; FINGER, 2010). Desse modo, compreendemos que as narrativas sobre os processos de formação continuada poderão contribuir significativamente para modificar as trajetórias de vida construídas pouco a pouco pelos adultos.

Implica dizer que, assim, entendido, nosso propósito foi situar a narrativa em duas dimensões: como método e como técnica. Vista como método, tem a incumbência de fazer a exploração e a organização das próprias narrativas, na compreensão das experiências humanas. Vista como técnica, mostra caminhos para a produção do conhecimento sistematizado sobre a vida e a formação dos interlocutores da pesquisa. O que importa neste tipo de investigação é apreender a rememoração das histórias de vida, de formação e de prática profissional desses professores. É esse o papel da pesquisa narrativa, dar voz aos participantes para que narrem suas experiências de vida e de formação, é assim que podemos compreender e interpretar os meandros de sua formação.

A propósito, é importante ressaltar que as narrativas, de acordo com o objeto do pesquisador, podem ser utilizadas na forma oral ou escritas. Compreendemos a narrativa escrita como uma autodescrição que nos impulsiona para memorizar nossas experiências de formação e das práticas docentes adotadas, que muitas vezes estão adormecidas na singularidade e na subjetividade do sujeito. É, na verdade, como nos diz Souza (2006, p. 137):

[...] o conjunto das narrativas expressa diferentes recordações, referências, aprendizagens experienciais formadoras, na medida em que coloca o autor numa dimensão de investigador de si próprio e de sua trajetória de for-

mação, possibilitando-lhe compreender seus percursos formativos e autoformativos ao longo da vida.

Com as ideias do autor procuramos compreender a formação continuada das professoras que atuam no PNAIC, construídas ao longo da sua trajetória, incentivando-as a investigar a si próprias com a finalidade de identificar as experiências construídas ao longo da sua trajetória individual, que trazem reflexos na sua prática alfabetizadora.

As narrativas são caracterizadas por Nóvoa e Finger (2010, p. 168), “como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida”. Essa estratégia permite entender o que pensam os interlocutores, por esse motivo o modelo é relevante e merece ser respeitado por quem faz pesquisa e adota esta vertente metodológica.

Assim sendo, compreendemos que as narrativas contribuem no sentido de valorizar as experiências de vida pessoais e profissionais, especialmente dão voz aos interlocutores da pesquisa. Por esta razão, nossa pretensão é oportunizar às professoras revelarem os aspectos subjetivos de suas vidas que interrelacionam com suas práticas docentes através da formação continuada, possibilitando autocompreender e conhecer aspectos sobre si, possibilitando a dar um novo sentido nas suas experiências pessoais e profissionais. Desse modo, esse tipo de metodologia denominada narrativas é importante e significativa por permitir conhecer os participantes da pesquisa, e encorajando-os a desvelar fatos dos caminhos percorridos na sua formação.

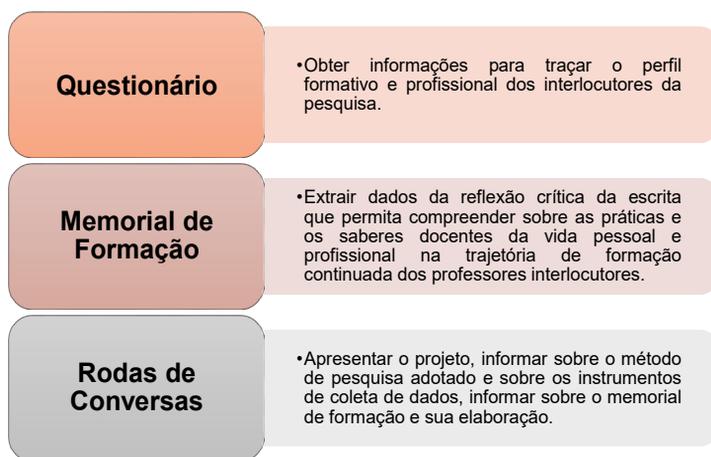
## **Produção dos dados da pesquisa**

A produção de dados é um dos momentos importantes da pesquisa. Como pesquisadores, devemos ter bastante atenção para o caminho a ser percorrido no decorrer da investigação. Em nossa pesquisa escolhemos como elementos de coleta de dados: o questionário, o memorial de formação e as rodas de conversas. Esses elementos foram utilizados focalizando a reelaboração dos saberes da formação profissional dos professores na prática docente alfabetizadora.

Destacamos que a escolha dos procedimentos metodológicos foi efetivada considerando a abordagem qualitativa da investigação. Por essa razão, as técnicas e os instrumentos que utilizamos estão respaldados em autores que defendem a informação de forma aberta e flexível, possibilitando que os participantes tenham livre expressão e autonomia.

Na Figura 1, a seguir, apresentamos os instrumentos utilizados em nossa pesquisa, contendo os objetivos que correspondem à intenção da produção dos dados para que compreendamos o objeto de estudo traçado. No referido quadro ainda justificamos e explicamos por que foram esses instrumentos que utilizamos e, em seguida, traçamos a caracterização teórico-metodológica correspondente a cada um deles.

**FIGURA 1** – Instrumentos e técnicas da Pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa.

Esse quadro enumera de forma topicalizada e explicativa os instrumentos e técnicas empregados na produção de dados deste estudo, incluindo os objetivos que expressam sua finalidade, a exemplo do Questionário, que perspectiva a obtenção de informações para elaboração do perfil dos interlocutores, do Memorial de Formação, que visa à produção de dados para compreensão das práticas, dos saberes e da trajetória de formação continuada dos professores-interlocutores; das Rodas de Conversa, cuja proposição é apresentar o projeto de investigação, informar aos interlocutores sobre o método empregado, assim como, informar-se sobre o Memorial de Formação.

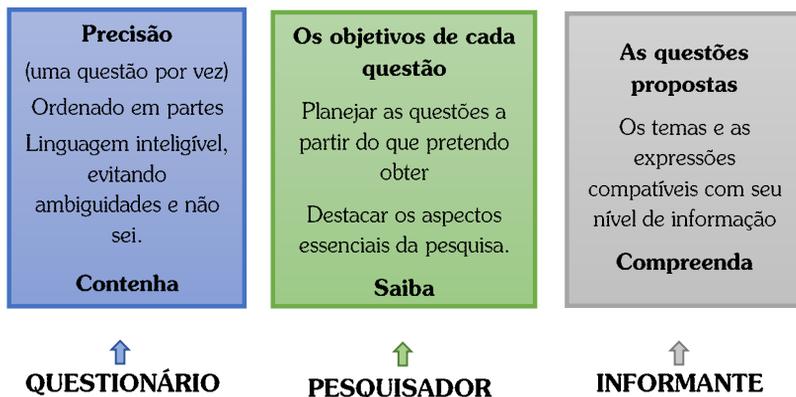
Na sequência, cada um desses instrumentos tem sua justificativa e fundamentação teórico-metodológica acompanhados, conforme necessário, de figuras e quadros ilustrativos.

## Questionário

A escolha do questionário encontra respaldo no que afirma Richardson (2008, p. 189): “os questionários cumprem, pelo menos, duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social”. Assim, neste estudo, o questionário objetiva traçar o perfil formativo e profissional dos interlocutores da pesquisa, sistematizando informações no que se refere às características pessoais e profissionais das professoras que participaram da pesquisa.

Inspiramo-nos nas orientações de Chizzotti (2003), ao registrar que o questionário é constituído de forma planejada, com questões pré-elaboradas, com o objetivo de receber por escrito, do interlocutor, informações e opiniões sobre a temática investigada. A esse respeito, esclarece que, ao utilizar o questionário na pesquisa, necessitamos ter alguns cuidados que se encontram reunidos, ilustrativamente, na Figura 2, denominada “O papel do pesquisador e do informante no questionário”:

**FIGURA 2** - O papel do pesquisador e do informante no questionário



Fonte: Chizzotti (2003), adaptado por Pierote (2011).

Escolhemos este instrumento, no âmbito da pesquisa narrativa, para traçarmos o perfil profissional e formativo dos partícipes desse estudo. Para tanto, as informações produzidas no questionário serviram de suporte para identificação da formação e o perfil profissional das professoras. O emprego deste instrumento requer compreensão prévia e planejamento das sessões das rodas de conversas e do memorial de formação, com o objetivo de levá-las a compartilhar os significados que contribuísem para que as ações das rodas de conversas e as narrativas, ou seja, dos encontros de diálogo e reflexão e os escritos por elas, nos oferecessem aspectos relacionados a sua formação e à prática docente alfabetizadora que contribuísem para alcançar o objetivo do nosso estudo.

Para aplicação do questionário combinamos, antecipadamente, com os interlocutores da pesquisa, de acordo com

a disponibilidade de cada um, data, horário e local para nos encontrarmos. O encontro aconteceu em uma das escolas cenário da nossa pesquisa. Organizamos o espaço cedido pela escola com a disposição das cadeiras, com o material mínimo necessário para aquele momento, complementando com música ambiente, com discreta decoração com flores, arrematando com uma mesa de lanches, aparato que consideramos oportuno para acolhimento do grupo interlocutor do estudo.

Desse modo, iniciamos nosso encontro informando que o questionário seria o primeiro instrumento para produção de dados da nossa pesquisa, logo após este momento, projetamos slides em que apresentamos, mais uma vez, o título da nossa pesquisa e o objeto de estudo, em seguida fizemos algumas considerações sobre o questionário baseadas nas ideias de Chizzotti (2003), que explica sobre o objetivo desse instrumento na pesquisa, sobre sua aplicação e sobre a importância desse instrumento de pesquisa, com essas explicações, procedemos à aplicação do questionário.

O Quadro 1, na sequência, contém a síntese das informações presentes no questionário, tais como: identificação, instituição que trabalha, endereço da escola, tempo de docência, tempo de docência como alfabetizadora, carga horária de trabalho, ano, série que leciona, faixa etária, formação acadêmica (graduação, pós-graduação), aspectos que, conjuntamente, denominamos de Perfil Formativo e Profissional dos interlocutores, que receberam nomes fictícios no sentido de preservação de suas reais denominações, nesse sentido, optamos por tomar, de empréstimo nome de flores: Girassol, Orquídea, Rosa, Violeta, Margarida e Jasmim, uma

escolha/sugestão nossa com o aval de todos os participantes.

### Quadro 1 - Perfil formativo e profissional das professoras

Perfil Formativo e Profissional						
<b>Identificação</b>	Girassol	Orquídea	Rosa	Violeta	Margareta	Jasmim
<b>Instituição que Trabalha</b>	Tio Patinhas	Tio Patinhas	Tio Patinhas	Tio Patinhas	Floresta Moderna	Floresta Moderna
<b>Endereço da Escola</b>	Rua Antônio Felix de Figueiredo s/n	Rua Antônio Felix de Figueiredo s/n	Rua Antônio Felix de Figueiredo s/n	Rua Antônio Felix de Figueiredo s/n	Rua Tabelaio Raimundo José Rocha s/n	Rua Tabelaio Raimundo José Rocha s/n
<b>Tempo de docência</b>	8 anos	24 anos	12 anos	27 anos	16 anos	16 anos
<b>Tempo de docência como alfabetizadora</b>	5 anos	5 anos	3 anos	27 anos	16 anos	16 anos
<b>Carga horária de trabalho como professora</b>	40 horas	40 horas	40 horas	40 horas	40 horas	40 horas
<b>Ano que leciona</b>	1º ano do Ensino Fundamental 3ª etapa da EJA	2º e 3º ano do Ensino Fundamental.	2º e 3º ano do Ensino Fundamental.	3º e 4º ano do Ensino Fundamental.	2º e 3º ano do Ensino Fundamental.	3º ano do Ensino Fundamental.
<b>Faixa etária</b>	26 A 35 anos	46 a 55 anos	36 a 45 anos	46 a 55 anos	36 a 45 anos	36 a 45 anos
<b>Graduação</b>	Pedagogia	Normal Superior	Pedagogia	Letras Portugêses	Pedagogia	Normal Superior

<b>Possui outra graduação?</b>	-	-	Sim. Engenharia agrônoma –	-	-	-
<b>Curso de pós – graduação</b>	Especialização em Psicopedagogia clínica institucional	Especialização em Psicopedagogia clínica institucional	Especialização em docência do Ensino Superior e Especialização em Psicopedagogia clínica institucional	Especialização em Psicopedagogia clínica institucional	Especialização em Educação Infantil.	Especialização em Psicopedagogia clínica institucional

Fonte: Questionário aplicado em abril de 2015.

Desse modo, segundo o Quadro em análise, é possível traçar o seguinte perfil: os interlocutores são professores lotados em 2 (duas) instituições particulares de ensino. Incluem-se na faixa etária compreendida entre 26 e 55 anos, residentes em Teresina-PI, com formação superior concentrada em três cursos: Pedagogia (3), Normal Superior (2) e Letras-Português (1), sendo que uma professora possui uma segunda graduação: Engenharia Agrônoma. Em termos de formação continuada, todos são portadores do Curso de Especialização, na área em que atuaram. Os dados revelaram que possuem experiência docente no âmbito da alfabetização, variando entre 5 (cinco) e 27 (vinte e sete) anos de atuação no referido nível de ensino.

As informações obtidas no questionário permitiram traçar o perfil formativo e profissional das participantes, com delineamentos informativos que nos conduzem a melhor vi-

sualizar cada professor interlocutor ou cada flor deste virtual “buquê”.

## **Memorial de formação: usos na pesquisa**

O memorial de formação é um texto que apresenta registros de memórias, experiências e vivências relatadas pelo autor sobre sua própria vida. Tem como finalidade revelar fatos que são considerados importantes e essenciais para o autor, para o pesquisador, para o leitor dessas narrativas. É importante ressaltar que o narrador é sempre o personagem da sua história de vida que deve incluir nessa história, aspectos da sua vida pessoal e profissional. A esse respeito, é como referem Prado e Soligo (2007, p. 53) sobre o memorial de formação:

É um texto que relata fatos memoráveis, importantes para aquele que o produz, tendo em conta suas memórias. É uma marca, um sinal, um registro do que o autor considera essencial para si mesmo o que supõe ser essencial também para os seus ouvintes/leitores.

Deste modo, temos a compreensão que o memorial é um texto escrito que contempla aspectos da própria vida, revelando acontecimentos significativos da vida do narrador. Quem tece seu memorial é, ao mesmo tempo, personagem da sua própria história. Na visão de Prado e Soligo (2007, p. 53), o memorial de formação é:

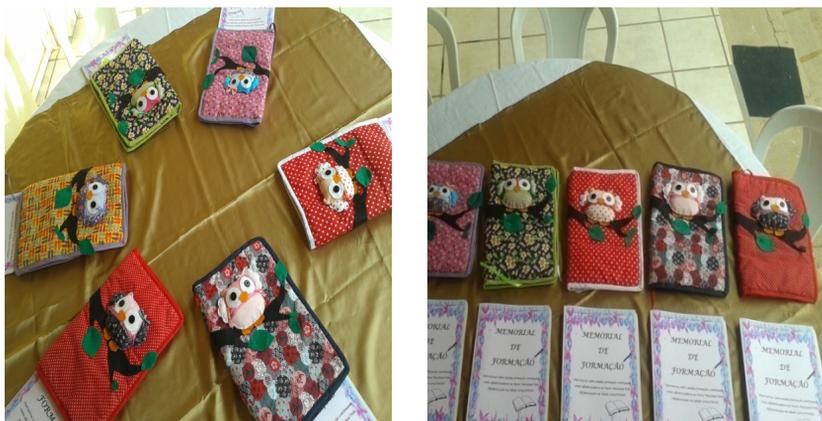
Um texto que relata fatos memoráveis importantes para

aqueles que o produz, tendo em conta suas memórias. É uma marca, um sinal, um registro do que o autor considera essencial para si mesmo e que supõe ser essencial também para os seus ouvintes/leitores.

Estes aspectos caracterizadores do Memorial servem, também, para justificar nossa motivação pela escolha desse recurso, como espaço de os professores narrarem seus percursos formativos de vida pessoal, profissional, portanto, os dados memorialísticos que colaboram com o alcance dos objetivos da pesquisa, para compreensão de seu objeto de estudo: contribuições da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa -PNAIC, para consolidação da prática alfabetizadora. Essa compreensão colaborará para a percepção de possíveis articulações entre a formação e a prática docente, bem como identificar os conteúdos da formação continuada no âmbito do PNAIC que concorrem para reelaboração dos saberes e das práticas dos alfabetizadores.

Assim, a escrita do memorial de formação mostra-se relevante na produção de dados desta pesquisa, visto que, a partir da narrativa, os interlocutores recorrerão às lembranças de acontecimentos pessoais e profissionais, sobre suas trajetórias de vida, o que os levará a uma reflexão sobre a reelaboração dos saberes da formação profissional na prática docente alfabetizadora.

**FIGURA 3** - Cadernos dos memoriais de Formação



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Os interlocutores da pesquisa ao escreverem o memorial, deverão refletir sobre as experiências que mais marcaram suas trajetórias de formação, focalizando principalmente os saberes necessários à prática pedagógica alfabetizadora. Através da escrita, os interlocutores lembrarão dos tempos, dos lugares e das pessoas que marcaram (vêm marcando) significativamente sua formação e sua prática pedagógica alfabetizadora.

Portanto, o memorial neste estudo é uma fonte de registro que se utiliza da memória, como um fator primordial para possibilitar o registro da história das interlocutoras. Assim, os narradores ocupam vários papéis, de escritor/narrador/personagem, pois como já reafirmamos anteriormente, ao mesmo tempo em que as pessoas escrevem suas experiências de vida e formação profissional, também são perso-

nagem dessa história.

Com essas considerações sobre as características do memorial, sua importância no processo de pesquisa e para a formação de professores, descrevemos como foi sua utilização nesta pesquisa. Na nossa investigação, solicitamos que as participantes escrevessem um memorial com a finalidade de revisitarem sua trajetória de vida, notadamente no que concerne à formação continuada promovida pelo PNAIC. Nosso entendimento é que a escrita possibilita resgatar os acontecimentos que marcaram essa formação, propiciando reflexões e histórias autobiográficas no sentido de consolidação do objeto de estudo de nossa pesquisa.

Para que as professoras iniciassem a escrita do memorial, agendamos com os interlocutores uma reunião, a fim de discutir sobre o memorial de formação baseado nos estudos de Prado e Soligo (2007, p. 8), que assim explicitam:

Num memorial de formação, o autor é ao mesmo tempo escritor/narrador/personagem da sua história. De modo geral, podemos dizer que trata-se de um texto em que os acontecimentos são narrados geralmente na primeira pessoa do singular, numa sequência definida a partir das memórias [...].

Sobre a redação do Memorial enfatizamos que todas receberam um roteiro previamente elaborado pela pesquisadora para orientar a escrita narrativa do percurso profissional dos participantes da pesquisa. Alertamos que o fato de receber um roteiro não deveria tirar a liberdade dos participantes revelarem aspectos considerados importantes em sua trajetória profissional, levando em consideração suas práticas, os saberes

adquiridos na sua formação e se estas práticas e saberes foram relevantes para seu desenvolvimento profissional.

No encontro que realizamos com os interlocutores do estudo para esclarecer pontos referentes à escrita do memorial, ressaltamos que o roteiro para produção desse documento narrativo foi elaborado abrangendo aspectos referentes às questões norteadoras da pesquisa. Durante o encontro observamos que algumas professoras participantes do estudo expressaram insegurança em relação à escrita do memorial, alegavam que suas escritas poderiam não corresponder aos objetivos da nossa pesquisa. Com este episódio sentimos a necessidade de esclarecer que as narrativas deveriam contemplar os acontecimentos que fizeram parte do caminho percorrido como: início de carreira, formação acadêmica, as experiências vividas na profissão, como pontos relevantes para a nossa pesquisa.

Com esses esclarecimentos prestados, agendamos nossos encontros em conformidade com as condições de tempo dos participantes. Definimos como prazo de entrega do memorial, o início do segundo semestre letivo de 2015, ou seja, o início do mês de julho, tempo previsto pelas professoras como período necessário para escrever suas memórias de vida, de formação e de prática docente alfabetizadora.

O período destinado à elaboração de seus escritos, visitamos as interlocutoras, conforme ficou acertado no encontro que tivemos para esclarecer pontos importantes sobre a escrita do memorial. Nessas visitas prestamos esclarecimentos sobre algumas dúvidas que iam surgindo em relação à escrita e sempre encontrávamos espaços para motivá-las a realizar suas narrativas.

Ao receber os memoriais, passamos a empreender leituras sobre eles com a finalidade de realizar a análise dos dados produzidos pelas professoras. A escrita das memórias, neste estudo, foi um meio valioso, representou uma atividade privilegiada pelo fato de nos ter trazido conhecimentos sobre as professoras, acerca do trabalho que desenvolvem, de suas crenças, de suas concepções sobre a formação e sobre sua prática alfabetizadora, todos valiosos para nossa pesquisa, para compreensão de nosso objeto de estudo.

## **Rodas de conversas**

Uma roda de conversa constitui-se como uma organização discursiva que propicia diversos contextos, no caso deste estudo a perspectiva de contribuir para a “[...]formação de um educador reflexivo, informado em uma prática crítica” (MAGALHÃES, 2004, p. 82). Entendemos, portanto, a representatividade da reflexão para a formação profissional, enquanto “[...] processo de subjetivação, de tornar-se participante consciente e sujeito na construção, compreensão e transformação da ação” (MAGALHÃES, 2004, p. 72).

Esclarecemos, desse modo, que as rodas de conversa funcionam como suporte para a reflexão e o desenvolvimento do professor. Consideramos os momentos de encontro nas Rodas, valiosos, pois contribuem para que os participantes retroajam e interajam uns com os outros, lembrando que os seres humanos não nascem reflexivos, eles se tornam reflexivos, e diante dessa compreensão, conseguem produzir conhecimentos para sua formação, transformando sua prática pedagógica mais significativa.

O fato é que as Rodas de Conversa propiciam aprendizagens no sentido de reelaboração de conceitos de formação e de práticas alfabetizadoras, possibilitando mudanças de comportamento do fazer docente, se assim se fizer necessário.

Com esse entendimento, as rodas de conversas que realizamos na nossa pesquisa aconteceram pelo fato de termos que nesses momentos foi possível promover reflexões sobre a formação continuada e contribuir com os participantes desta pesquisa para um melhor entendimento sobre a redação do memorial de formação, assim como para seu posicionamento em relação ao questionário.

No quadro a seguir apresentamos a síntese das Rodas de Conversas com os objetivos e a dinâmica realizada para cada uma, considerações sobre dificuldades encontradas e sobre os resultados obtidos nas referidas rodas.

### QUADRO 2 – Síntese das Rodas de Conversa

DATA DE RODA DE CONVERSA	OBJETIVO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	DIFICULDADES	RESULTADOS
13.03.2015	Apresentar o projeto e Convite para os professores participarem da pesquisa	Roda de conversa em ambiente apropriado em que foi apresentado o projeto de pesquisa, lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e feito o convite para as professoras participarem da pesquisa.	Ambiente muito barulhento	Objetivo alcançado (houve concordância das professoras para participar da pesquisa)

17.04.2015	Informar sobre a metodologia da pesquisa e aplicarmos o primeiro instrumento (questionário)	Organizamos a sala com arranjo de flores e música ambiente para receber as professoras. Projetamos em slides as informações sobre a metodologia da pesquisa, deixamos espaço para eventuais dúvidas e em seguida aplicamos o questionário.	Espaço físico pequeno	Houve a colaboração de todos os participantes nas atividades propostas e no preenchimento do questionário.
30.04.2015	Apresentar e discutirmos sobre a redação do memorial	Recebemos as professoras em uma sala organizada previamente. Entregamos um texto sobre o que é um memorial de formação, lemos, discutimos sobre o mesmo e sobre a redação do memorial.	Faltou uma integrante do grupo	Melhor entendimento sobre a redação do memorial
15.05.2015	Produção do memorial que consiste em um texto escrito a partir de um roteiro de questões previamente elaboradas	Acolhida com música ambiente, entrega dos cadernos confeccionados especificamente para as professoras, leitura e discussão do roteiro do memorial para ser produzido os textos.	Não houve	Aceitação e bom entendimento do roteiro de elaboração do memorial.

Fonte: Dados da pesquisa.

As Rodas de Conversas aconteceram com datas e horários marcados, conforme combinamos com as professoras interlocutoras. No primeiro encontro fizemos a apresentação dos envolvidos através de uma dinâmica intitulada: “Quem

somos nós”. Após esse momento, apresentamos o nosso projeto de pesquisa, lemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e fizemos o convite às professoras para participarem da pesquisa. Com o aval do grupo, programamos as datas para os próximos encontros e comunicamos que no próximo encontro seria aplicado o primeiro instrumento de trabalho, ou seja, o questionário.

Iniciamos o nosso segundo encontro com uma dinâmica que denominamos: as nossas memórias em que apresentamos alguns objetos como: CD, livros, caneta, chinelo, jogo da memória, maquiagem e carteira para documentos. Pedimos as professoras para que cada uma escolhesse um objeto e relatasse para o grupo “o que esse objeto tem haver com sua vida”. Durante os relatos surgiram várias lembranças relacionadas aos acontecimentos vividos por cada uma delas, inclusive ligados a sua trajetória profissional.

**Figura 4** - Objetos utilizados na dinâmica



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Logo após as falas das interlocutoras a pesquisadora convidou as professoras para fazerem a leitura e discussão do texto denominado: “As nossas memórias”. Durante a discussão desse texto, enfatizamos que a narrativa que iam produzir poderia conter lembranças de fatos de suas vidas que foram significativos, conforme fizeram com os objetos. Posteriormente, apresentamos a metodologia a ser utilizada na pesquisa, fizemos algumas considerações sobre o questionário e esclarecemos algumas dúvidas que foram surgindo. Finalizamos nossas conversas aplicando o questionário conforme tinha sido planejado no encontro anterior.

No terceiro encontro com as interlocutoras do estudo, trabalhamos o texto: “O que é o memorial de formação”. Na ocasião falamos, discutimos sobre o memorial de formação, e sobre sua elaboração. As eventuais dúvidas que surgiram sobre o memorial foram esclarecidas pela pesquisadora, conferindo, assim, uma maior tranquilidade para as professoras no que concerne a essa escrita autoral.

No quarto encontro das rodas de conversas, tivemos como objetivo entregar os cadernos confeccionados para que fossem elaboradas as narrativas das interlocutoras. Durante o encontro dialogamos sobre o processo narrativo no âmbito da formação. Explicamos que o memorial consiste em um texto escrito que tanto pode ter como apoio um roteiro orientador, como pode ser escrito pela livre expressão e organização de seu autor. No caso da presente proposta de memorial de Formação sugerimos um roteiro que foi acatado pelo grupo (Apêndice H) a partir da elaboração de um roteiro com questões relacionadas ao nosso objeto de estudo elaboradas previamente com a finalidade de alcançar

os objetivos da pesquisa que foi apresentado. Com essas explicações, entregamos a cada participante da pesquisa um caderno para escreverem o memorial de formação, ou seja, as suas histórias de vida.

Na sequência, apresentamos o Quadro 3, com as atividades propostas nas Rodas de Conversas:

**Quadro 3**–Sobre as Rodas de Conversas

DATA DE RODA DE CONVERSA	OBJETIVO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	DINÂMICA
13.03.2015	-Apresentar os envolvidos. -Apresentar o Projeto e convidar para os professores participarem da pesquisa.	_Roda de conversa em ambiente apropriado em que foi feita a leitura de um texto: quem somos nós? Após apresentarmos o projeto de pesquisa foi lido o Termo de consentimento Livre e feito o convite para as professoras participantes da pesquisa.	Quem somos nós?
17.04.2015	-Refletir sobre o que são memórias e Informamos sobre a metodologia da pesquisa e aplicamos o primeiro instrumento (questionário)	Organização da sala com arranjo de flores e musica ambiente para receber as professoras fazemos a leitura e discutimos um texto: as nossas memórias. Após essa dinâmica projetamos em slides as informações sobre a metodologia da pesquisa, deixamos espaço para eventuais dúvidas e em seguida aplicamos o questionário.	As nossas memórias
30.04.2015	- Apresentar e discutir sobre a redação do memorial	Recebimento/acolhimento das professoras em uma sala organizada com musica adequada.  Leitura e discussão do texto sobre o memorial de formação; e sobre a redação do memorial.	O que é o memorial de formação?

15.055.2015	-Produzir o memorial, que consiste em um texto escrito a partir de um roteiro de questões previamente elaboradas	Acolhida com musica ambiente, entrega dos cadernos confeccionados para as professoras, leitura e discussão do roteiro do memorial para ser produzido em forma de texto escrito.	O que posso relatar sobre minha formação?
-------------	--	---	---

Fonte: Dados da pesquisa.

Esse Quadro 3 traz informações em formatos sintéticos sobre as Rodas de Conversa, compreendendo aspectos relativos às datas em que ocorreram as Rodas, seguidas de objetivos, principais atividades que foram desenvolvidas no decorrer de cada Roda, bem como registram a dinâmica que deu suporte e dinamizou cada uma dessas sessões.

## **Análises e interpretação dos dados**

Esta é a fase da pesquisa que correspondeu à etapa posterior à coleta de dados que foram produzidos pelos professores a partir do questionário, do memorial e das Rodas de Conversas. A análise de dados inicia-se com a leitura do material produzido (dados). Fizemos leituras e releituras, organizamos os dados em eixos analíticos, para, então, realizarmos a análise de conteúdo, propriamente dita em consonância com o alicerce teórico utilizado como referência para a pesquisa.

De acordo com Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), o conteúdo da narrativa é abundante e recheado de informações. Nesse caso a função do pesquisador é desvelar sentido nesse conjunto de dados, e tentar buscar resposta

para o problema de pesquisa. Este é um trabalho criterioso, longo, de sínteses e ordenação de todo o conteúdo construído com os interlocutores por meio do instrumento denominado Questionário e das técnicas: Memorial de Formação e Rodas de Conversa.

Para analisarmos os dados da pesquisa, optamos pela análise de conteúdo conforme propõem Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999). Esta técnica de análise dá um sentido ao conjunto de fatos recolhidos, sem reduzir a riqueza das significações. É considerada um procedimento que ultrapassa aspectos formais da língua e leva em conta o âmbito social e dinâmico da linguagem, além de fornecer orientações para realizar a análise do corpus reunido com esta técnica.

Nessa perspectiva, os dados foram analisados e interpretados após serem dispostos de acordo com a proposta metodológica fundamentada, assim seguimos as fases estabelecidas pelos autores referendados, denominadas: Pré-análise, clarificação do corpus, compreensão do corpus, organização categorial e somatório das histórias de vida.

A pré-análise representa o momento em que ordenamos os instrumentos e realizamos a leitura minuciosa e repetida dos memoriais, para obter significação para a construção dos eixos de análises. Após esse processo, realizamos a fase denominada clarificação do corpus, etapa na qual recolhemos os perfis biográficos a partir das declarações escritas (questionário misto e memoriais de formação) e orais (rodas de conversas). As professoras preferiram ser nomeadas com codinomes, e se inspiraram em flores, como já registramos, para preservar suas identidades. Na fase de compreensão

do corpus, fizemos leituras aprofundadas das produções e destacamos palavras, expressões, frases recorrentes nas narrativas.

Na etapa seguinte, organização do corpus, adentramos na interpretação da pesquisa com todas as suas particularidades, bem como os elementos significativos pertencentes ao contexto empírico da pesquisa, o que nos permitiu a construção dos eixos de análise. Para Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), esta fase corresponde à escolha de categorias, fase que obedece a certas regras técnicas de exclusão, mútua, de pertinência, de homogeneidade e de eficácia.

Finalizamos com a fase que compreende o somatório das histórias de vida, em que analisamos o conjunto de corpus, fizemos o reagrupamento e a análise geral, levando em conta as singularidades de cada narrativa em volta do eixo pesquisado.

## **Cenário da pesquisa**

Este estudo teve como campo de pesquisa duas escolas públicas do município de Bom Jesus/PI. As duas escolas envolvidas ficam localizadas na zona urbana de Bom Jesus. Inicialmente fizemos visitas informais, para verificar se as escolas tinham em seu quadro professores alfabetizadores, o que confirmou. Após esse primeiro momento, solicitamos a autorização para realizar o estudo e conversamos com os diretores, coordenadores e com os professores, para explicarmos os objetivos da pesquisa e sobre a ocorrência do processo. As visitas seguintes objetivavam caracterizar as

escolas, colher informações sobre as mesmas, nos aspectos referentes ao funcionamento e nos aspectos administrativos e pedagógicos, como apresentamos maiores detalhes, nas descrições a seguir sobre a Escola Municipal Floresta Moderna e a Escola Municipal Tio Patinhas.

## **Escola Municipal Floresta Moderna**

A Escola Municipal Floresta Moderna, situada a Rua Tabelaão Raimundo José Rocha s/n, bairro Penitenciária na cidade de Bom Jesus no estado do Piauí, possui perfil de uma comunidade carente portadora de necessidades básicas, com renda per capita baixa, a referida comunidade tem baixa escolaridade e é assistida pelos programas fornecidos pelo governo federal. Vive basicamente de serviços domésticos e serviços braçais. O bairro onde a escola está inserida possui uma delegacia, uma praça que serve para o lazer, um posto de saúde com agentes comunitários que atende a comunidade.

A Escola Municipal Floresta Moderna foi fundada em 1985 pelo gestor Renato Parente Elvas e recebeu essa denominação por ser situada próximo a uma serra da cidade, cercada por matas virgens e pouco habitada. Foram gestores desta escola: Edimar Rodrigues, Lourdes Folha, Ada Maria Leal, Albertina Moura da Rocha Sousa e Norma Nélida Barros de Brito. A referida instituição oferece à comunidade Ensino fundamental e regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e é beneficiada, nesse momento, com o programa ofertado pelo governo federal, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Funciona em três turnos: no

turno matutino (1° ao 5° ano), no vespertino (6° ao 9° ano). No noturno, com Educação de Jovens e Adultos – EJA, totalizando 18 turmas no prédio principal e mais duas turmas no anexo. Conta com um coordenador permanente, para orientação pedagógica (1° ao 9° ano), e outra coordenadora para atender somente a modalidade EJA.

**Figura 5** - Escola Municipal Floresta Moderna



Fonte: Acervo da pesquisadora

No plano funcional e administrativo, a escola procura cumprir adequadamente o regimento interno. Possui plano de curso, também chamado Projeto Político Pedagógico (PPP). Para as turmas de 1° ao 3° ano conta com o apoio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. No decorrer de suas atividades anuais são executados os projetos nacionais e locais, como as Olimpíadas de Matemática e Português, gincanas e torneios. A escola possui um espaço físico considerado deficiente em alguns aspectos tais como: falta de um pátio, de sala de professores, de biblioteca, de

sala de recursos audiovisuais, de quadra esportiva, de secretaria. Possui instalações hidráulicas e sanitárias em boas condições de uso, salas ventiladas e arejadas. O corpo docente é composto por 42 funcionários, sendo 26 discentes, 06 técnicos administrativos e 10 no setor de apoio.

## **Escola Municipal Tio Patinhas**

A Escola Municipal Tio Patinhas pertence à rede municipal de educação do município de Bom Jesus – PI. Funciona em prédio cedido e está localizada na rua Antonio Felix s/n, bairro São Pedro, CEP: 64900-000. Esta instituição iniciou suas atividades escolares em 17 de maio de 2005, recebendo este nome através de uma convenção entre o corpo docente e demais funcionários da referida instituição, a qual funciona em três turnos, ofertando Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano e Educação de Jovens e Adultos. Funciona com 05 turmas no período matutino, 05 turmas no período vespertino e 03 no período noturno, totalizando 13 turmas. Foram gestores dessa escola: Carmem Benvindo, Isa Simone, Carmelita Nascimento e Edia Fonseca. A escola também conta com o apoio de uma coordenadora pedagógica permanente, para orientação pedagógica nas turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano.

O perfil da escola Municipal Tio Patinhas é de uma comunidade carente, com renda per capita baixa, a comunidade em si, tem baixa escolaridade e é assistida pelos programas fornecidos pelo governo federal. Vivem de serviços domésticos e braçais. A escola está localizada em um bairro de periferia, possui um posto de saúde, um posto odontológico

e atendimento dos agentes comunitários de saúde.

**Figura 6** - Escola Municipal Tio Patinhas



Fonte: Acervo da pesquisadora.

No que diz respeito ao plano funcional e administrativo, a escola procura cumprir o regimento interno. Possui o Projeto Político Pedagógico. Conta com o apoio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/ PNAIC para atender as turmas de 1º ao 3º ano. Durante o ano letivo são executados projetos locais e nacionais, tais como: Olimpíadas de Matemática e Português, gincanas e torneios. A escola possui um razoável espaço físico para atender alguns aspectos como: pátio sem cobertura, falta de uma sala para professores, falta de uma biblioteca, falta de uma sala de recursos audiovisuais, de quadra esportiva. Possui instalações hidráulicas e sanitárias em boas condições de uso, salas ventiladas e arejadas. O corpo docente é composto por 32 funcionários, sendo 20 discentes, 06 técnicos administrativos e 06 no setor de apoio.

Preocupado em melhorar o seu desempenho e a qualidade de ensino de seus discentes, a escola participa dos pro-

gramas ofertados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) e Ministério da Educação e Cultura (MEC), tais como: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Provinha Brasil, e PNAIC.

## **Interlocutores da pesquisa**

Para participar como interlocutores do estudo, selecionamos seis professores alfabetizadores, a partir dos seguintes critérios: a) atuar no ciclo de alfabetização (Ensino Fundamental dos anos iniciais na rede municipal); b) ter formação superior; c) ser efetivo; d) ter mais de cinco anos de serviço; e) estar atuando em classes atendidas pelo PNAIC; e f) ter disponibilidade para participar da pesquisa.

Atendidos os critérios mencionados, envolvemos na pesquisa seis alfabetizadoras, com nomes fictícios, que passamos a chamá-las de Girassol, Orquídea, Rosa, Violeta, Margarida e Jasmim, conforme autorização previamente assinada.

De início, fizemos visitas informais às escolas campo de pesquisa para verificar se o quadro de professores que ora atuam nessas escolas atendia o perfil estabelecido como critério para integrar o grupo de interlocutores. Confirmado o perfil das interlocutoras, procedemos e esclarecemos sobre a importância da disponibilidade de cada um na produção dos dados e informamos que suas identidades seriam preservadas. Pois de acordo com Souza (2006, p. 45), a pesquisa: “[...] envolve em primeira instância a negociação do contrato, do trabalho com o grupo envolvido”. Sendo assim, segundo o autor mencionado, a utilização e publicação das

identidades dos sujeitos envolvidos em processo de pesquisa e/ou de investigação- formação exigem, do ponto de vista ético, uma aproximação e uma reaproximação das singularidades e subjetividades, bem como a adoção de alguns critérios, dentre eles, a assinatura do termo de autorização, no qual os interlocutores autorizam o uso de seus nomes reais e que contém a explicitação dos procedimentos de análise e de como serão utilizadas as fontes na pesquisa.

Esclarecemos, também, que a participação na pesquisa não ocasionaria nenhum prejuízo financeiro, moral ou intelectual e que o estudo não seria um ato de imposição e sim voluntário, que poderia ser interrompido a qualquer momento da investigação, sem que os interlocutores sofressem qualquer prejuízo.

Após esses esclarecimentos, apresentamos aos seis interlocutores da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), que contém informações detalhadas sobre o estudo.

O contato inicial com as interlocutoras ocorreu na própria escola em que trabalham, com a autorização das respectivas gestoras (diretoras e coordenadoras). O contato foi grupal, com as informações necessárias, oportunidade em que fora perguntado se aquelas que se interessam participar da pesquisa concordavam em participar de uma reunião posterior. Na ocasião, apresentamos e explicamos os objetivos da pesquisa e os instrumentos a serem utilizados para a produção dos dados. Esclarecemos acerca da importância da disponibilidade das interlocutoras na produção dos dados e que as suas identidades seriam preservadas caso não quisessem que fossem reveladas. Após todos os esclarecimentos, foram

assinados os Termos de Consentimento e Confidencialidade (APÊNDICES A, B e C), Autorizações (APÊNDICES D e E).

## **O perfil formativo e profissional das professoras**

Temos a compreensão que ninguém nasce professor, mas compreendemos também que a partir do momento que decidimos ser, tem início um processo que se consolida ao longo de um percurso profissional, no qual a formação vai-se construindo. Baseado nesse entendimento, nosso estudo volta-se para as contribuições da formação continuada de professoras que atuam no PNAIC. Para concretização desta pesquisa, utilizamos a narrativa memorialística como via que possibilita resgatar as trajetórias pessoais e profissionais das professoras, pois de acordo com Bolzan, Austria e Lenz (2010), essas trajetórias se entrelaçam na constituição da formação e que as marcas da vida e dos espaços pelos quais o professor passa desde o início da sua carreira docente fazem parte da constituição da sua formação.

Assim, apresentamos as narrativas memorialísticas das professoras que participaram da pesquisa, primeiramente através do quadro que mostra o perfil formativo e profissional das interlocutoras da pesquisa, contendo: codinome, idade, local que trabalha, ano que leciona, faixa etária, carga horária, formação e, em seguida, análise das demais categorias organizadas para a pesquisa. Para delinear o perfil de cada interlocutora, relacionamos, a seguir, conforme descrição apresentada na Figura 7, elementos que caracterizam o perfil formativo e profissional das professoras interlocutoras desta investigação.

## FIGURA 7 - Perfil formativo e profissional das interlocutoras da pesquisa

	<p><b>PERFIL DE GIRASSOL</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>•Girassol atua na Escola municipal Tio Patinhas, no seguinte endereço: Rua Antônio Felix de Figueiredo s/n. como professora da rede municipal de educação há 8 anos, como professora alfabetizadora há 5 anos e como professora do PNAIC há 3 anos. Lecionando no 1º ano do Ensino Fundamental e na 3ª etapa EJA, com vínculo efetivo e carga horária de 40h semanais. Está na faixa etária entre 26 e 35 anos. É formada em Licenciatura Plena em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional.</li></ul>
	<p><b>PERFIL DE ORQUÍDEA</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>•Orquídea está há 24 anos no magistério da rede Municipal de Ensino de Bom Jesus – PI, com vínculo efetivo. Atualmente desenvolve suas atividades na Escola Municipal Tio Patinhas, no seguinte endereço: Rua Antônio Felix de Figueiredo s/n. Está como alfabetizadora há 5 anos. Possui uma carga horária de 40 horas semanais. Atualmente leciona no 2º e no 3º ano do Ensino Fundamental, está na faixa etária entre 46 e 55 anos. É licenciada em Normal Superior e pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional.</li></ul>
	<p><b>PERFIL DE ROSA</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Rosa tem 12 anos de carreira como professora efetiva. Atualmente desenvolve suas atividades na Escola Municipal Tio Patinhas, no seguinte endereço: Rua Antônio Felix de Figueiredo s/n no 2º ano e no 3º ano do Ensino fundamental, como vínculo efetivo e carga horária de 40h semanais na rede municipal de educação. É formada em Licenciatura Plena em Pedagogia, bacharelado em Engenharia Agrônômica, pós-graduação em Docência do Ensino Superior e pós-graduação em Psicopedagogia. Está na faixa etária entre 36 a 45 anos.</li></ul>
	<p><b>PERFIL DE VIOLETA</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>•Violeta tem 27 anos de carreira e 27 anos que atua como professora alfabetizadora. É licenciada em Letras Português e pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atualmente desenvolve suas atividades na Escola Municipal Tio Patinhas, no seguinte endereço: Rua Antônio Felix de Figueiredo s/n, com carga horária de 40 horas semanais no 3º e 4º ano do Ensino Fundamental. Está na faixa etária entre 46 e 55 anos.</li></ul>
	<p><b>PERFIL DE MARGARIDA</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>•Margarida tem 16 anos de magistério na rede municipal de educação, atualmente exerce sua função na Escola Municipal Floresta Moderna, situada na rua Tabelião Raimundo José Rocha s/n no 2º e 3º ano do ensino fundamental. Como professora alfabetizadora possui 16 anos. É pós-graduada em Educação Infantil. Está na faixa etária entre 36 a 45 anos.</li></ul>
	<p><b>PERFIL DE JASMIM</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>•Jasmim tem 16 anos de magistério e o mesmo tempo como alfabetizadora. É professora efetiva do município e, atualmente, exerce sua função como professora alfabetizadora na Escola Municipal Floresta Moderna, situada na rua Tabelião Raimundo José s/n no 3º ano do ensino fundamental. Tem uma carga horária de 40h semanais, é licenciada em Normal Superior e pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Está na faixa etária entre 36 a 45 anos.</li></ul>

Fonte: Dados da pesquisa.

É importante registrar, que de acordo com o perfil das interlocutoras obtido a partir do questionário, que as partícipes escolheram seus nomes inspirando-se em flores porque consideram que as características que possuem como pessoa e profissional assemelham-se às das flores que foram escolhidas e pesquisadas o significado por cada uma delas. Por exemplo: A flor de **Girassol** significa felicidade. A cor amarela ou os tons cor de laranja das pétalas simbolizam calor, lealdade, entusiasmo e vitalidade, refletindo a energia positiva do sol. No entanto, o girassol também pode representar altivez.

A flor de **Orquídea** é uma flor que está associada à sexualidade e à beleza feminina. Por este motivo, as populares tatuagens de orquídeas são mais comuns em mulheres. A orquídea pode ter variadíssimos significados, amor, desejo, luxúria, perfeição, pureza espiritual, força, luxo, beleza.

A flor denominada **Rosa**, é uma das flores mais populares do mundo. Possui várias cores e representa amor, respeito, alegria, amizade e desejo.

A flor **Violeta** está ligada ao **mundo místico** e significa espiritualidade, magia e mistério. O roxo transmite a sensação de tristeza e introspecção. Estimula o contato com o lado espiritual, proporcionando a purificação do corpo e da mente, e a libertação de medos e outras inquietações. É a cor da transformação.

A flor **Margarida**, antigamente, era considerada a flor das donzelas, e ainda hoje simboliza a juventude, virgindade, o amor inocente e a sensibilidade. Esta delicada flor também representa a pureza, a paz, a bondade e afeto. É uma flor que

combina muito bem com outras, e por isso é comum vê-la juntamente com outras em arranjos florais, transmitindo uma sensação de jovialidade.

A flor **Jasmim**, para os ocidentais o jasmim branco é **símbolo do carinho**, do amor eterno e da sensualidade, sendo uma flor ideal para oferecer a um ser amado, especialmente a um casal. Sua grande beleza e delicioso perfume fazem com que seja uma alternativa sofisticada e bonita. Como mencionamos, as participantes da pesquisa escolheram ser identificadas por esses nomes de flores, devido o significado das flores ter algo que lembrasse características da sua pessoa.

No tocante a sua formação, percebemos que assumiram logo no início da carreira o desafio de serem professoras alfabetizadoras, com exceção de Girassol que demorou um pouco mais para trabalhar com a alfabetização. Percebemos, também, que todas as seis professoras possuem licenciatura. Orquídea, Rosa e Margarida são licenciadas em Pedagogia. Girassol e Jasmim são licenciadas em Normal Superior e Violeta é licenciada em Letras-Português. Rosa ainda possui graduação em Engenharia Agrônômica. Todas as professoras possuem Especialização, sendo que Orquídea, Girassol, Violeta e Jasmim, são especialistas em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Margarida é especialista em Educação Infantil e Rosa é especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Docência do Ensino Superior. Observamos que Rosa possui duas graduações e duas especializações.

Em relação à pós-graduação realizada por cada participante, não encontramos distanciamento quanto ao exercício da função. Porque todas as suas especializações foram feitas

em áreas que proporciona um melhor entendimento para compreender a criança no seu universo.

Por outro lado percebemos que o tempo de docência das professoras se distancia um pouco, sendo que Orquídea possui o menor tempo, oito anos; Rosa possui doze anos, Margarida e Jasmim têm 16 anos de docência, Girassol atua há 24 anos como professora e Violeta tem o maior tempo de profissão que corresponde a 27 anos.

A observação sobre o período em que atuam como professoras alfabetizadoras nos mostra que Orquídea e Girassol têm o mesmo tempo de atuação, 5 anos. Rosa é a que tem menor tempo como alfabetizadora, 3 anos. Violeta tem experiência de 27 anos, Margarida e Jasmim têm 16 anos de experiência. É importante observarmos que Violeta, Margarida e Jasmim atuam como alfabetizadoras desde o início das suas profissões.

Quanto ao regime de trabalho e à permanência disponíveis para a escola, verificamos que todas as partícipes têm carga horária de 40 horas semanais na mesma escola. Observamos que esse dado é importante para que esse professor tenha mais vínculo e mais tempo para atuar com mais dedicação e tranquilidade, pois conforme Leontiev (1994), a atividade principal é aquela que desempenha papel central na relação indivíduo-realidade, orientando as principais mudanças no desenvolvimento do psiquismo e com a qual as demais atividades estão relacionadas. Quanto à faixa etária das professoras, observamos que Orquídea está entre 26 a 35 anos de idade; Rosa, Margarida e Jasmim estão entre 36 a 46 anos; e Girassol e Violeta entre 46 a 55 anos.

As informações que obtivemos no questionário misto possibilitaram ir além de traçar perfil das professoras. Expressam aspectos importantes como experiências na docência com mais de 8 anos, que todas as professoras tem nível superior e pós-graduação, que todas as 6 participantes são efetivas na rede municipal de educação. Com o perfil das professoras, podemos acenar possibilidades de aprofundarmos as questões no Memorial de Formação e nas sessões das Rodas de Conversas, momento em que tivemos oportunidade de refletir, crítica e coletivamente, com os participantes sobre as questões relacionadas ao objeto de estudo desta pesquisa, e sobre o sentido da formação continuada para a prática docente e para suas vidas que serão abordadas na escrita do memorial.

Através do pressuposto teórico-metodológico, a sessão a seguir traz as análises das narrativas das interlocutoras em relação ao objeto de estudo e sobre a formação continuada das professoras que atuam no PNAIC e suas várias nuances conforme os objetivos propostos nesta pesquisa.

## **NARRATIVAS MEMORIALÍSTICAS DE ALFABETIZADORAS: O PNAIC EM ANÁLISE**

A constituição da formação docente continuada engloba vários princípios dentro de uma perspectiva de formação permanente e que deve ser entendida como um processo contínuo, abrangendo o percurso profissional, como processo reflexivo, baseado em uma atitude investigativa de compreensão da prática, possibilitando a resolução de problemas, a individualização da aprendizagem que permita que cada professor se forme de acordo com seu ritmo. Essa formação deve, também, ser integrada aos componentes disciplinares que envolvem a ciência da especialidade, da educação, da prática pedagógica, bem como deve articular-se aos processos da aquisição do saber: inter-relação teoria-prática (PACHECO; FLORES, 1999).

Nessa formação precisamos saber qual é nossa concepção de professor e como concebemos a profissão docente, o que podemos esperar de nossos alunos e como vamos colocar essas concepções na prática e, ainda como, nos inserimos no contexto formativo. Neste âmbito, podemos nos perguntar: há necessidade de um novo profissional e do redi-

mencionamento dos elementos que constituem a formação? ou seria necessário apenas uma ressignificação dos conhecimentos e dos saberes docentes que já existem? Na construção da identidade de uma profissão não estão presentes os aspectos objetivos e subjetivos que a delimitam como corpo de conhecimento? Esses questionamentos são importantes para pensarmos a formação continuada, mas não serão respondidos neste estudo.

A formação docente requer estratégias que devem incorporar as dimensões de reflexão/investigação, a observação e a articulação teoria/prática (PACHECO; FLORES, 1999). A formação continuada do professor não consiste apenas ensinar, mas engloba valores e pretensões que o docente deseja alcançar na profissão. Sendo assim, a constituição da formação continuada não é um processo simples, pois, apresenta algumas particularidades e se configura como um processo complexo. Considerando os aspectos mencionados sobre formação continuada indagamos: quem são as professoras alfabetizadoras que estão atuando no PNAIC? Como constroem sua formação continuada?

Neste capítulo adotamos como forma de apresentação de dados as narrativas memorialísticas por se caracterizarem como elementos que propiciam às professoras lembrarem de fatos sobre seus percursos formativos, possibilitando que narrassem sobre suas experiências de formação. Por considerarmos as potencialidades que o memorial traz, apresentamos as histórias das professoras alfabetizadoras sobre a constituição da sua formação continuada, situando-as no passado e no presente, para perceberem a evolução ocorrida na formação.

Por meio das narrativas memorialísticas, as participantes do estudo puderam pensar, deixando aflorar lembranças, exercitaram a reflexão sobre si e sobre sua formação. Para Nóvoa e Finger (2010), ao contar suas histórias de vida os professores se integram num movimento atual que procura repensar as questões da formação, amadurecendo a ideia de que as pessoas se formam sozinhas, exercitando a reflexão dos percursos de suas vidas. Desta forma, com as narrativas construídas a partir das lembranças das seis professoras identificamos aspectos referentes à iniciação à docência e ao percurso vivido na constituição de sua formação. As narrativas revelam, também, as experiências profissionais, os desafios presentes e vividos na profissão, as aprendizagens construídas, bem como o processo de ressignificação de formação continuada.

Partindo dessa compreensão, apresentamos o Quadro 4: Plano Analítico, que delinea os aspectos que integram/definem os eixos de análise e suas consequentes categorias, bem como demarca a fonte de dados, que vêm a ser Memórias de Formação.

## QUADRO 4 - Plano Analítico

EIXO DE ANÁLISE	CATEGORIAS	FONTE DOS DADOS
<p><b>Eixo 1</b></p> <p>Princípios teórico-metodológico da formação do PNAIC.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A reflexão como princípio formativo;</li> <li>• A socialização como princípio formativo.</li> </ul>	Memoriais de Formação
<p><b>Eixo 2</b></p> <p>Articulações entre formação continuada e prática docente alfabetizadora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Complexidade da prática docente alfabetizadora;</li> <li>• A formação do PNAIC sob a ótica das professoras.</li> </ul>	
<p><b>Eixo 3</b></p> <p>Contribuições da formação do PNAIC para reelaboração de saberes das práticas alfabetizadoras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importância da formação continuada para a prática docente;</li> <li>• Investimentos na formação continuada de alfabetizadores</li> </ul>	

Fonte: Dados da pesquisa.

Acrescentamos, a propósito, que os eixos e categorias de análise do nosso trabalho foram desenvolvidos de acordo com os objetivos da pesquisa e observando os dados produzidos na empiria, ou seja, nas narrativas das interlocutoras, considerando os aspectos singulares de cada uma no contexto de sua formação continuada.

Enfocamos no nosso trabalho formação continuada dos professores alfabetizadores que atuam no PNAIC, tendo consciência que esta formação não se encerra com a conclusão do curso, mas que deve acontecer continuamente, principalmente observando o que acontece na sala de aula, local onde surgem as dúvidas e os conflitos, e onde, a rigor, surgem as possibilidades de superação de dificuldades, oportunizando ao professor discutir com seus pares, profissionais

da educação de modo que favoreça a troca de experiências e propicie reflexões sobre a própria prática. Assim, nesta parte do estudo, tomando como referência as narrativas, descrevemos os princípios da formação continuada do PNAIC, tendo como apoio os relatos narrativos e compreensivos das professoras, acerca da objetivação que conduz esta pesquisa.

### **Eixo de análise 1: Princípios teórico-metodológicos que orientam a formação do PNAIC**

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC, conforme realçado neste estudo, orienta-se por diferentes **princípios gerais da formação continuada** que focalizam a prática da reflexividade, os saberes docentes que estão apoiados em quatro eixos de atuação (formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas e gestão, controle social e mobilização), a constituição da identidade profissional; a socialização; o engajamento e a colaboração. (BRASIL, 2012).

Na sequência desse traçado analítico, decorrente desse eixo de análise “Princípios teóricos e metodológicos que orientam a formação no PNAIC”, mapeamos duas categorias: A reflexão como princípio formativo e A socialização como princípio formativo, apontados pelas narrativas das interlocutoras: Girassol, Orquídea, Rosa, Violeta, Margarida e Jasmim, cujos dados memorialísticos passamos a analisar.

## A reflexão como princípio formativo

Nesta seção apresentamos os relatos e a análise empreendida. Por exemplo, a professora Orquídea ao comentar sobre sua formação continuada afirma em sua narrativa:



### **Professora Orquídea**

[...] Há dois anos participo como professora do PNAIC (Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa), que de acordo com suas diretrizes tem como objetivo assegurar que todas as crianças estejam plenamente alfabetizadas ao final dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Ainda de acordo com as diretrizes do referido programa, as ações desenvolvidas nessa proposta formam um conjunto integrado de programas, materiais didáticos e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC para contribuir para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores.

O relato da interlocutora reafirma e alarga os princípios formativos formalizados pelo PNAIC, quando alude que a proposta principal do pacto é assegurar a alfabetização das crianças no ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental e ainda, quando percebe a importância das categorias contidas na proposta de formação do PNAIC, referentes à integração das ações do referido Pacto, articuladas aos materiais didáticos e aos referenciais curriculares e pedagógicos

para auxiliar a prática pedagógica do professor no processo de alfabetização.

Nessa mesma dimensão, a narrativa da professora Girassol revela a formação do PNAIC, enquanto uma estratégia do Ministério da Educação “[...] veio para somar e nos ajudar a desenvolver muitas habilidades em nossos alunos”. A afirmação da interlocutora revela ter conhecimento que o Pacto trabalha com uma sistemática de habilidades que tem por objetivo ajudar o professor a entender de forma mais aprofundada o trabalho com as habilidades, contribuindo para avaliar individualmente o aluno na perspectiva de que tenha melhor desempenho escolar.

A narrativa da professora Rosa, ao retratar a flexibilidade praticada nos encontros de formação, nos faz entender que a formação oferecida pelo PNAIC no seu município tem sido bastante proveitosa quando externa a seguinte afirmação:



### **Professora Rosa**

[...] Cada momento de formação continuada nos proporciona um saber a mais, pois várias pessoas externalizam suas experiências, pontos positivos e negativos, angústias, superação, sucesso.

Acerca das revelações da interlocutora, percebemos que a formação do PNAIC favoreceu seu processo de reflexão e de socialização no trabalho docente na prática alfabetizadora. Em relação às potencialidades da formação conti-

nuada, Pacheco e Flores (1999, p. 152) entendem que essa formação “[...] é um processo reflexivo, baseado na procura de uma atitude investigativa de compreensão da prática que possibilite a resolução dos problemas e a escolha de vias alternativas”. Esse entendimento sobre a reflexão em torno da formação se evidencia no relato da professora ao afirmar que os encontros de formação oferecidos pelo PNAIC propiciaram a aquisição de vários saberes, que foram externalizados pelo grupo. Nesse sentido, a professora Rosa coloca em realce que as experiências profissionais, os aspectos positivos e negativos da prática pedagógica, as angústias do trabalho, as superações e os sucessos adquiridos foram objeto de análise durante a formação.

Na narrativa da professora Violeta constatamos o reconhecimento da formação continuada como espaço para a troca de ideia entre os pares, que foi de grande importância para sua formação docente. Afirma que o material didático oferecido pelo Pacto é relevante para a prática, enfatizando que os encontros de formação propiciaram reflexões que contribuem para reforçar a prática docente alfabetizadora, conforme registra:



### **Professora Violeta**

[...] Como participante das formações do PNAIC, afirmo que a troca de ideias entre professores e orientadores é muito importante, além do mais o material didático do curso nos dá suporte adequado. O curso nos faz refletir sobre nossa prática docente.

Constatamos que a interlocutora denomina os encontros de formações do PNAIC como experiências significativas e encorajadoras, ao expressar que nas formações “[...] somos alimentados de novas ideias que despertam em nós uma vontade enorme de aplicar tudo o que aprendemos [...]”. Em sua narrativa emerge a compreensão de que a formação continuada de professores pode ser o momento de ajudá-los a romper com a cultura individualista, substituindo-a pelo diálogo coletivo, o debate e colaboração que leva os professores a traçarem metodologias de trabalho e um clima afetivo de colaboração (IMBERNÓN, 2010). Os aspectos analisados na fala da professora Violeta comprovam que as formações do PNAIC trazem contribuições para a prática docente e oportunizam reflexões para melhoria da ação pedagógica, nas suas práticas de alfabetização.

Assim como a professora Violeta, a professora Jasmim, ao narrar sobre os princípios teórico-metodológicos da formação do PNAIC, assegura que as formações do PNAIC são de grande importância e contribuem para a troca de ideias entre os professores e orientadores. Relata que o material didático usado nas formações dá suporte adequado à prática e contribui para a reflexão sobre a ação docente, aflorando o desejo de aplicar os novos conhecimentos na prática, trazendo reflexões sobre a prática diária que, segundo a interlocutora, está enraizada na profissão e que pode, às vezes, não trazer aprendizagem aos alunos. A esse respeito, a professora Jasmim comenta sobre a formação continuada:



## **Professora Jasmim**

[...] Refletimos também sobre a prática diária tão enraizada em nosso percurso profissional, mas que muitas vezes não produz aprendizagem em nossos alunos, tudo isso nos dá uma oportunidade de refletir e perceber a necessidade de mudar a nossa situação por mais difícil que seja.

Analisando a narrativa da professora Jasmim constatamos que as aprendizagens construídas durante a formação, na sua compreensão, contribuem para reflexões e para a percepção da necessidade de mudança da sua prática. Reconhece que os encontros de formação proporcionaram momentos de socialização de suas experiências sobre as práticas, a partir de reflexões sobre o sucesso alcançado no decorrer da carreira profissional.

Sobre a trajetória da formação e os conhecimentos adquiridos, destaca que contribuem significativamente para a ação docente, como ressalta, “[...] aprendi muito com o PNAIC. Observei que o Pacto possui quatro eixos de atuação [...]”. Os eixos retratados pela professora têm como um dos objetivos formar professores com visão crítica, propondo soluções criativas que podem minimizar os problemas enfrentados pelas crianças.

Para a professora Margarida, “[...] o PNAIC tem uma metodologia inovadora e coloca o aluno como sujeito de direito à aprendizagem. Assim, reforça que a formação nos proporcionou momentos agradáveis de estudo e descobertas e aprimoramento das nossas práticas”. A opinião da profes-

sora sobre o PNAIC revela que o pacto traz metodologias de ensino que classifica como inovadora, para perceber o aluno como um ser que tem direito à aprendizagem, e ainda faz menção aos encontros de formação como momentos gratificantes e de descobertas que contribuem com a prática docente do professor-alfabetizador.

As professoras Orquídea, Girassol, Rosa, Violeta, Margarida e Jasmim, apontam em seus relatos, que a formação do PNAIC tem sido de grande relevância, proporcionando a apropriação de vários saberes, que propiciam a reflexão sobre a ação docente, sobre aspectos positivos e negativos da prática, sobre angústias, superações e momentos vitoriosos de suas práticas. Admitem que nos encontros de formação há espaço para a troca de experiência entre os pares. Segundo a opinião das professoras, a troca de experiência é bastante significativa por promover reflexões e socializações da prática do grupo, o que, em suas percepções, foram momentos representativos para suas formações. Para as interlocutoras Violeta e Jasmim, o material didático utilizado nas formações é de grande importância por dar suporte adequado para suas práticas em sala de aula.

Percebemos, portanto, uma sintonia entre o pensamento das interlocutoras, quando reconhecem que a reflexão e a socialização são princípios que contribuíram significativamente nos encontros de formação, pelo fato de terem proporcionado debates que ajudaram as professoras a refletirem sobre suas práticas.

## **A socialização como princípio formativo**

Quando as interlocutoras narram sobre o processo de socialização que aconteceu nas formações oferecidas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC, percebemos que concebem esses momentos como importantes para refletirem sobre suas ações no decorrer da prática docente diária. Essa afirmação é comprovada quando a professora Rosa relata que nos momentos de formação “[...] várias pessoas externalizam suas experiências, pontos positivos e negativos, angústias, superação, sucesso”. O que vai ao encontro do pensamento de Violeta ao mencionar que nos encontros a troca de ideias entre professores e orientadores é muito importante, essa mesma afirmação foi feita por Jasmim ao dizer que “[...] a troca de ideias é importante” e que “[...] somos alimentados de novas ideias e isso desperta uma vontade enorme de aplicar tudo que aprendemos”.

Os fragmentos dos relatos das professoras sobre a socialização que ocorreu nos encontros de formação continuada do PNAIC expressam satisfação e entendimento acerca da importância da comunicação sobre a prática docente diária. A esse respeito, Imbernón (2010) ressalva que a troca de experiências escolares e de vida, bem como a reflexão entre indivíduos iguais, podem possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educacional e ainda, provocar uma análise da realidade educacional e social do contexto que estão inseridos, contribuindo para compreensão, interpretação e intervenção sobre a mesma, o que pode transformar sua prática educativa no contexto alfabetizador.

## **Eixo de análise 2: Articulações que ocorrem entre formação continuada e a prática docente alfabetizadora**

Pensar a atividade docente nos remete a reflexões sobre valores, crenças que os professores vão formando nas diferentes relações que estabelecem no âmbito da sua profissão. Neste eixo de análise, relacionamos as “Articulações entre formação continuada e prática docente alfabetizadora”, abraçando duas categorias: a complexidade da prática docente alfabetizadora e a formação continuada do PNAIC, sob a ótica das alfabetizadoras, na intenção de compreendermos como acontece a articulação entre ambos.

Acreditamos que a formação continuada de professores não pode mais ser entendida como treinamento, em que um especialista está no comando, estabelecendo o conteúdo e o desenvolvimento das atividades necessárias aos professores. Nesta concepção de formação os objetivos esperados estão claramente especificados e estão definidos em termos de conhecimento, sem levar em conta a realidade do indivíduo e do contexto.

O entendimento é, pois, que a formação continuada leva em consideração o contexto em que se desenvolvem as práticas educativas, envolvendo a própria instituição educacional e a comunidade que a envolve. Deve também considerar que as práticas abrangem diversos tipos de professores, diferentes desempenhos profissionais, diversificados níveis de desenvolvimento profissional e, ainda, uma variação na zona de trabalho (rural, semirural, urbana, suburbana, bem como o clima de trabalho dentro da instituição educativa).

Esses aspectos mostram que não dá para pensar na padronização dos processos formativos, pois é preciso atentar para as peculiaridades da prática docente.

Essas características e interesses implicados configuraram-se como elementos que tanto podem favorecer a formação, quanto podem se tornar um obstáculo para esta formação mediante algumas resistências por parte dos professores. A alternativa para solucionar os problemas das formações padronizadas seria a substituição das formações dirigidas por especialistas acadêmicos, por uma formação que aproxime os professores das situações problemáticas que acontecem no seu próprio contexto, ou seja, na sua prática docente. (IMBERNÓN, 2010).

## **A complexidade da prática docente alfabetizadora**

É importante pensarmos sobre a formação continuada tendo como suporte a reflexão sobre a prática docente alfabetizadora, considerando que seu desenvolvimento é constituído de desafios, de experiências e de aprendizagens que o professor vivencia no decorrer da sua trajetória profissional. No caso desta pesquisa, constatamos que a professora Orquídea reflete sobre sua prática, comentando a respeito da complexidade pertinente a ela. A esse respeito, a professora comenta:



### **Professora Orquídea**

[...] Meu 1º ano de trabalho como alfabetizadora não foi muito bom. Fiquei insegura, não sabia trabalhar com o processo da alfabetização, pois eu ainda não estava preparada, mas tive a sorte de ter uma coordenadora pedagógica presente que muito me ensinou, ao apresentar propostas diferenciadas e criativas para facilitar e conduzir o processo de alfabetização. Essa experiência foi em uma escola particular.

A análise da narrativa de Orquídea revela um fato comum que observamos na prática inicial dos professores alfabetizadores, que é a insegurança e as dúvidas do processo alfabetizador. A professora reflete que a colaboração de pessoas mais experientes ligadas à equipe pedagógica da escola em que desenvolvia suas funções como alfabetizadora, contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento de práticas mais eficientes. A mesma professora observa que existem diferenças entre as escolas da rede pública e as escolas da rede privada, aspecto que, na sua visão, dificulta o desempenho escolar das crianças. Para melhor analisarmos sua narrativa, vejamos a afirmação da interlocutora:



### **Professora Orquídea**

[...] Falta de cultura por parte dos familiares das crianças, falta de interesse dos pais em querer acompanhar mais os filhos e cobrá-los mais, crianças carentes de afeto em casa e aí se tornam crianças desmotivadas em sala de aula, salas de aula super lotadas, falta de políticas públicas que garanta um atendimento mais individualizado às crianças portadoras de necessidades especiais para que o trabalho do professor seja mais eficaz, falta de programas de alfabetização permanentes no município que possa garantir o desenvolvimento pleno das crianças, enfim, na escola pública, eu como educadora preocupada com a aprendizagem dos meus alunos, sinto-me às vezes solitária, por não existir uma equipe gestora organizada e comprometida com a qualidade do ensino, existe sim uma gestão preocupada com dados técnicos e aparência da educação na escola em que trabalho.

A professora Orquídea revela que o processo de alfabetização, na escola pública, é marcado por vários fatores que podem influenciar uma educação de qualidade. Destaca a falta de compromisso e de afeto dos pais para com seus filhos, a pouca cultura da família, a superlotação das salas de aula, a falta de políticas públicas no trato com as crianças especiais, falta de programas de alfabetização bem definidos. Em relação à carência de afeto e às limitações da cultura familiar, abordadas pela interlocutora, ressaltamos a necessidade de superar a visão da teoria do déficit cultural, pois todas as culturas são válidas e a despeito da situação econômica, esse fator não impede as famílias de terem afetos por suas crianças.

A professora revela, ainda, que há falta de apoio da equipe gestora, que parece não estar preocupada com a qualidade do ensino, e sim com os dados técnicos que serão apresentados através do sistema educativo. Afirma que se sente solitária e com a sensação de carregar sozinha a responsabilidade de alfabetizar com os saberes que possui. A professora afirma que “apesar das mazelas que vive a educação, somos primeiramente educadores, e estou sempre procurando desenvolver um trabalho de reflexão crítica sobre minhas práticas de sala de aula e reconstruo sempre minha identidade profissional”. O relato da professora revela a necessidade de um trabalho coletivo por parte da equipe gestora, mas quando trata das questões relacionadas ao ensino/aprendizagem é necessário dizer, que este não deve ser responsabilidade apenas da equipe gestora, mas de todos que estão envolvidos com o processo educacional do aluno, inclusive o professor.

A respeito do aprender a ensinar, Pacheco e Flores (1999, p. 49) ressaltam que acontece em um processo que envolve mudanças cognitivas em que os níveis de desenvolvimento estão associados a uma maior complexidade e habilidade do professor no sentido de resolver “[...] adequadamente os problemas, o que lhe confere maior segurança e uma imagem positiva de si mesmo. A prática pedagógica destes professores será mais flexível, empática, responsiva, activa, flexível e inovadora”. A prática docente requer um trabalho contínuo de reflexão sobre o processo de alfabetização em face de sua complexidade. Os dados mostram que, frente aos problemas e a complexidade que acompanham a realidade educacional, é preciso buscar alternativas para desenvolver um trabalho de qualidade.

As análises do relato da professora Girassol mostram que a interlocutora tem uma vasta experiência docente pelo fato de ter trabalhado com diferentes modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais, Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio). Apesar da ampla experiência nessas modalidades de ensino, a professora enfatiza que:



### **Professora Girassol**

[...] É no Ciclo da alfabetização onde eu verdadeiramente me “encontro”, quando vejo uma criança lendo as primeiras palavras me emociono e fico muito feliz. Todos nós sabemos que não há uma receita pronta e acabada para se alfabetizar, pois o aluno chega em nossas mãos como uma pedra de diamante bruta em que a professora vai lapidando a cada dia, até que se torne uma bela jóia ou escultura.

Como podemos observar, a professora Girassol tem uma trajetória profissional bem vasta, mas é visível a satisfação que a professora deixa transparecer quando retrata sua prática docente alfabetizadora. A professora tem consciência que a alfabetização é uma atividade complexa e não há uma receita pronta que se possa seguir. Compara a criança como um diamante bruto, que compete ao professor lapidá-lo e torná-lo uma bela jóia, mas ressaltamos que é preciso entender que as crianças, ao chegarem à escola, possuem conhecimentos sobre a língua escrita, que precisam ser considerados pela escola e pelo professor alfabetizador.

Para a professora Rosa, as experiências de sua trajetória profissional foram desafiadoras, mas também significativas. Um dos grandes desafios da prática docente alfabetizadora foi o trabalho com turmas multisseriadas, que rendem aprendizados sobre a profissão. Na visão da professora, para trabalhar com essas turmas, o professor necessita ter bastante criatividade para desempenhar sua prática. As experiências com as turmas multisseriadas desafiaram a professora Rosa a indagar “[...] será que realmente estou conseguindo fazer com que elas se desenvolvam intelectualmente?”. Diante da complexidade da prática também questiona: “[...] o que estou preparando é o que precisam?”. Para analisarmos os questionamentos apresentados pela interlocutora, segue o seguinte relato:



### **Professora Rosa**

[...] Pensava assim, por que me angustiava trabalhar 40h semanais com crianças de séries diferentes ao mesmo tempo. Confesso que me sentia verdadeiramente aprendendo a ser professora. Tinha consciência que não poderia trabalhar com séries regulares, pois era a educação oferecida pelo município e Governo Federal, para escolas com um menor número de alunos. O trabalho dificultava ainda mais, porque os livros trabalhados eram os mesmos adotados nas turmas regulares.

Na narrativa da professora Rosa, percebemos que a prática docente exige alguns questionamentos que não são aprendidos pelos professores em sua formação inicial e continuada, nem nos currículos preparados pelas instituições escolares. Sendo assim, ao analisarmos as narrativas da interlocutora, percebemos que as experiências profissionais com as turmas multisseriadas representavam um constante desafio para a professora, que se sentia ora com dúvidas do seu trabalho em relação ao desempenho dos alunos, ora com dificuldades de trabalhar com essas turmas, utilizando livros não apropriados para estas séries, tampouco, para os estudantes.

Na narrativa da professora Violeta constatamos que enfrentou grandes desafios para iniciar sua graduação, revelando que o curso não foi, de início, uma escolha, mas resolveu ingressar no mesmo por falta de opção e por ser o que lhe dava condições de cursar. A fala da professora revela o que afirmamos:



### **Professora Violeta**

[...] Chegar à formação profissional não foi fácil, encontrei muitas barreiras, mas posso relatar que quando consegui iniciar o curso de professora não foi propriamente uma escolha. Naquela época não tinha muitas opções, era o que estava no meu alcance.

A professora Violeta revela, também, que no início da sua carreira profissional enfrentou experiências bem difíceis, atuava em uma escola recém-construída e em condições que não aten-

dia as suas expectativas. A professora relata que apesar de ter passado por grandes dificuldades, estas não lhe fizeram desistir de ser professora. Revela, também, “[...] um dos maiores desafios que enfrentei como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi trabalhar com o 2º ano, em 2013 e no 3º ano, em 2014, alfabetizando alunos”. Esses desafios na visão da professora se deram pelo fato dos alunos desses dois anos se encontrarem fora da faixa etária, pelas turmas serem bastante heterogêneas, indisciplinadas e superlotadas.

A professora Margarida relata que enfrentou grandes dificuldades no início da sua profissão docente, destacando o trabalho com turmas multisseriadas como experiência complexa. A professora desempenhou suas funções em turmas multisseriadas, em turmas seriadas com alunos que possuem distorção idade/série, na Educação de Jovens e Adultos/EJA e na Educação Infantil. Ao refletir sobre seu percurso profissional afirma que o maior desafio foi assumir turmas multisseriadas, conforme relata:



### **Professora Margarida**

[...] Imagine termos que usar a mesma sala, a mesma lousa, bem como planejar o mesmo conteúdo de maneira a contemplar a aprendizagem de todos os alunos que, embora de séries diferentes estivessem juntos na mesma sala, mas isso não impediu que ao final do ano letivo os alunos estivessem em sua maioria alfabetizados. A comunidade que não acreditava que a aprendizagem fosse acontecer, logo ficou muito feliz com o resultado apresentado e as crianças que havia sido transferidas retornaram à escola.

A interlocutora, além de ter enfrentado dificuldades para trabalhar com turmas multisseriadas, teve que conviver com a falta de credibilidade do desempenho dos alunos por parte da comunidade por estarem em turmas multisseriadas. O fato é que a professora acreditou no trabalho que estava desempenhando e conseguiu obter resultados satisfatórios em relação ao desempenho da turma. Rosa relata sobre sua experiência com as turmas da Educação de Jovens e Adultos, que para ela foi uma experiência bastante satisfatória para sua formação “[...] por estar trabalhando com jovens e adultos, um público diferente dos que, até então, tinha trabalhado, embora sendo jovens e adultos também visam ao mesmo objetivo, se alfabetizar”. As várias experiências da professora, segundo sua narrativa, acrescentam muitas aprendizagens, principalmente no que se refere ao processo de alfabetização, o que pode ser comprovado quando destaca:



### **Professora Margarida**

[...] Alfabetizar não é uma tarefa fácil, mas é fascinante (mágico), ver uma criança, jovem ou adulto que não conseguia codificar e decodificar o próprio nome e de repente consegue descobrir o mundo e resolver situações que a elas são colocadas, através da leitura, é realmente mágico. Uma criança alfabetizada na idade certa é ganho para a própria criança e para o sistema de ensino.

Na visão de muitos professores, alfabetizar não é uma tarefa simples e fácil de concretizar, pois o processo de alfabetização é considerado na sociedade atual como uma prática que contribui para levar o aluno a ler e a escrever, e, também, a envolvê-lo nas práticas sociais de leitura e escrita, fazendo uso destas no contexto social em que está inserido. Contribuindo com essa temática Soares (2004, p. 1), afirma:

Ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. É preciso ir além da simples aquisição do código escrito, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas duas práticas; é preciso letrar-se.

Nessa direção, é válido atentarmos para o pensamento da professora Margarida sobre o entendimento do processo que é a alfabetização, quando alude que a leitura e a escrita só têm valor, quando contribui com o indivíduo a usar essas práticas para a compreensão do contexto social que habita. A professora atribui esse processo como algo fascinante e um ganho, tanto para a própria criança, quanto para o sistema de ensino. Compreendemos que uma alfabetização bem concluída é um ganho também para a sociedade.

A professora Jasmim, quando se refere aos aspectos da formação continuada e da sua prática docente alfabetizadora, revela que teve uma trajetória profissional bastante difícil até chegar a se efetivar como professora do município. A interlocutora relata que para compreender o processo de alfabetização foi necessário muito esforço da sua parte para continuar sua profissão. Esta compreensão só teve início

quando trabalhou em uma escola privada, conforme revela seu entendimento “[...] lá aprendi que alfabetizar é mais difícil do que pensava”.

A professora declara que, passando alguns meses como docente em escola privada, a diretora a colocou como professora titular em uma turma de alfabetização, sem ter professor auxiliar, o que lhe causou desconforto pelo fato de ainda não ter segurança no trabalho de alfabetizar. Com isso, a diretora, ao perceber a dificuldade da professora para alfabetizar, ofereceu-lhe uma turma de Educação Infantil (Jardim II). Acerca de sua prática docente nesta turma, a professora reconhece:



### **Professora Jasmim**

[...] Fui me aprimorando, entendendo o processo alfabético e no fim do ano, o desempenho da turma foi muito bom. Mas não foi fácil, apesar de que a experiência nessa escola me ajudou bastante para minha formação, mas observei que na escola privada o trabalho é muito puxado e muitas vezes nossos esforços não são reconhecidos. Foi aí que vi que precisava me esforçar para passar em um concurso público.

Nas reflexões da professora Jasmim, percebemos que enfrentou grandes desafios até chegar à compreensão do processo alfabético, o que para ela não foi fácil. Jasmim reconhece que todas as experiências pelas quais passou na constituição da sua formação tiveram grandes contribuições para sua prática docente alfabetizadora. Reconhece que foi

na escola privada que iniciou a compreensão do processo de alfabetização, mas observou, também, que as escolas da rede privada possuem um ritmo de trabalho mais exigente e que não valorizam os esforços do professor, o que incentivou a professora a prestar concurso para a rede municipal de educação e ser aprovada.

Ao analisar as narrativas das interlocutoras é válido afirmar que a inserção no magistério para algumas foi uma opção, para outras foi falta de opção. A professora Orquídea destaca que sua trajetória profissional se constituiu por influência da família, pois tinha uma mãe professora e além do mais gostava de estudar e da sala de aula. Para Girassol, Rosa, Margarida e Jasmim, o magistério também foi uma opção, apesar de terem enfrentado grandes desafios. Para a professora Violeta, o magistério não foi propriamente uma opção no momento da escolha, mas afirma que apesar das dificuldades enfrentadas para conseguir se formar, estas não a fizeram desistir da profissão.

As maiores dificuldades encontradas por Orquídea, no início da carreira, como professora alfabetizadora, foram bastante angustiantes, pois ainda não entendia o processo de alfabetização, mas lembra que o apoio da equipe pedagógica da escola onde exercia sua prática alfabetizadora foi valioso para aperfeiçoar seu entendimento. A professora ressalta que nas escolas públicas o processo de ensino-aprendizagem das crianças é bem mais lento que nas escolas da rede privada onde trabalhou. Menciona vários fatores que interferem nessa lentidão, como: falta de apoio das famílias, salas de aula superlotadas, falta de preparo para atender e garantir o ensino-aprendizagem às crianças com necessidades especiais.

A professora Girassol tem uma vasta experiência em várias modalidades de ensino, mas retrata que a alfabetização é um trabalho prazeroso e que emociona e a faz feliz, mesmo tendo a certeza que não existe receita pronta para se alfabetizar. Para a professora Rosa sua maior dificuldade foi o trabalho com séries multisseriadas, pelo fato de existir dúvidas no processo de alfabetizar. A professora menciona que se sentia muito insegura sem ter a certeza se estava ou não conduzindo sua prática de forma eficiente.

A interlocutora Violeta relata que as maiores dificuldades enfrentadas foi trabalhar no 2º ano o processo alfabético com turmas de diferentes faixas etárias, turmas superlotadas e indisciplinadas. A professora Margarida, assim como a professora Rosa, destaca o trabalho com turmas multisseriadas como sendo uma das maiores dificuldades que enfrentou na sua trajetória profissional. Relata que, além de ser difícil trabalhar com turmas multisseriadas, ainda enfrentou a falta de credibilidade da família no tocante ao processo alfabético. Para a professora Jasmim, a compreensão do processo alfabético exigiu muito esforço. Sua prática alfabetizadora, assim como a prática das professoras Orquídea, Rosa e Violeta, foi iniciada sem uma compreensão mais profunda do processo alfabético. A professora reconhece que foi em uma escola da rede privada que iniciou o entendimento do que é a alfabetização.

Ao analisar o conteúdo das narrativas das interlocutoras percebemos que, na edificação de suas práticas alfabetizadoras, todas vivenciaram momentos difíceis para compreender a processualidade da alfabetização. Orquídea destaca que o trabalho nas escolas públicas do município que atua como

professora é mais lento, em comparação com as escolas da rede privada onde trabalhou, por vários fatores, entre eles, a falta de acompanhamento da família na vida escolar dos filhos. As professoras Rosa e Margarida assumem que é muito complicado trabalhar com turmas multisseriadas. Girassol teve várias experiências docentes, entretanto, assume que gosta de ser alfabetizadora. Observamos, no conjunto, que as professoras apresentam trajetórias de vida profissional um pouco diferente, mas que todas têm suas singularidades em relação aos saberes e às práticas alfabetizadoras.

### **A formação do PNAIC sob a ótica das alfabetizadoras**

Quando se trata da formação continuada do PNAIC, a professora Orquídea percebe que não tem atendido as suas expectativas, pelo fato de a gestão, que conduz essas formações, não estar organizada e comprometida com a qualidade da educação do município. Na visão da mencionada professora, a gestão municipal está mais preocupada em cobrar relatórios, preenchimento de fichas e organização de dados técnicos, do que com a qualidade do trabalho do professor para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos. Afirma que a falta de apoio da equipe pedagógica a faz sentir-se solitária.

A interlocutora Violeta, ao considerar sobre as formações continuadas no PNAIC, reconhece que estas colaboram com a construção de saberes significativos, que permitiram refletir sobre as dificuldades que enfrenta no contexto edu-

cativo e ao mesmo tempo contribuíram para melhorar sua prática docente alfabetizadora. Sua narrativa comprova essa afirmação quando a professora diz:



### **Professora Violeta**

[...] O PNAIC para mim foi um construtor de saberes que permitiu refletir na minha prática docente. Hoje em dia, a partir do eu aprendi, procuro sanar as dificuldades que vão surgindo, procuro estar atenta àqueles que mais necessitam da minha ajuda, pois com amor e compreensão tento amenizar as dificuldades encontradas na sala de aula.

Para Margarida, as experiências vivenciadas nas formações e em sala de aula têm trazido muitas aprendizagens para sua prática alfabetizadora. Assim como a professora Margarida, a professora Jasmim assume que todas as experiências vividas na profissão, bem como as formações do Pacto, têm sido gratificantes e têm ajudado a superar várias dificuldades na sua prática docente alfabetizadora.

A professora Jasmim revela que desde que se tornou efetiva no município, participa das formações continuadas oferecidas pelo PNAIC, a esse respeito, declara:



## Professora Jasmim

[...] Participar do PNAIC para mim foi uma experiência de formação continuada muito gratificante. Passei dois anos obtendo formação continuada, sendo que a primeira foi em português e a segunda em matemática. Nelas foram desenvolvidas, mensalmente, oficinas, palestras, seminários, enfim, muitas habilidades foram propostas para por em prática na sala de aula.

A mencionada interlocutora entende que a formação oferecida pelo PNAIC a ajudou a superar vários obstáculos que encontra na sala de aula, cita dentre eles: “[...] turma heterogênea, superlotada e indisciplinada”. Mas reconhece, com grande satisfação, o fato de que como professora alfabetizadora consegue despertar em seus alunos o interesse pela leitura e escrita, e assim cumprir sua tarefa de também alfabetizá-los. Em relação à ótica da formação do PNAIC, as interlocutoras Girassol e Rosa não se posicionaram sobre essa questão, mesmo tendo sido por nós solicitado.

De acordo com os dados analisados, constatamos que a formação do PNAIC tem trazido conhecimentos que são relevantes para a prática alfabetizadora das professoras interlocutoras da nossa pesquisa, com exceção da professora Orquídea que traz no seu relato informações que deixam evidente que há ausência de objetivos pertinentes nos encontros de formação continuada oferecidos pelo PNAIC, pelo fato de que, segundo essa professora, não terem organização, comprometimento e qualidade nas discussões que participou.

### **Eixo de análise 3: As contribuições da formação continuada no âmbito do PNAIC para a reelaboração dos saberes e das práticas das alfabetizadoras**

Entendemos que um dos principais aspectos da formação continuada deve ser o de proporcionar aos professores condições que os levem a investigar os problemas de ensino e aprendizagem que são colocados pela própria atividade docente. Uma das demandas de formação continuada do PNAIC é propor algumas situações formativas que levem os professores a pensar suas práticas docentes e modificar suas ações. Para que essa reflexão de mudança ocorra, segundo as ações do Pacto, é necessário que o professor busque alternativas, realize projetos com o objetivo de alcançar não somente suas práticas individuais, mas também, as práticas sociais e colaborativas que possam favorecer as transformações necessárias para o contexto educacional e social. (BRASIL, 2012). A esse respeito comporta considerar o esclarecimento de Imbernón (2010, p. 42):

A ideia central deve ser potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação, para que os professores aprendam com a reflexão e a análise das situações problemáticas dos cursos de formação e para que partam das necessidades democráticas do coletivo, a fim de estabelecer um novo processo formador que possibilite o estudo da vida na sala de aula e nas instituições educacionais, os projetos de mudança e o trabalho colaborativo.

Conforme afirma o autor, o processo de formação deve possibilitar reflexões sobre a prática desenvolvida em sala de aula. Essa percepção é vista nas formações continuadas para o professor alfabetizador oferecidas pelo PNAIC, que percebe uma necessidade urgente de espaços de reflexão e participação dos docentes, devido a problemas de abrangência nacional e universal, em que, apesar do Brasil ter avançado nos setores econômicos e sociais, e no tocante à educação, ter ampliado e democratizado o acesso ao ensino da creche à pós-graduação e melhorado os índices de qualidade e desempenho nas escolas públicas brasileiras, ainda tem um grande desafio pela frente: mudar a realidade das crianças brasileiras que concluem o ciclo da alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas. (BRASIL, 2012).

Com essa realidade, tem-se a necessidade de incentivar o professor a participar dos cursos de formação do PNAIC, que têm seu foco na reflexão teórico-prática, aliada à disponibilidade de materiais didáticos, entendida como fundamental para o desenvolvimento de um ensino de qualidade para atender a todas as crianças.

Compreendemos que as formações do PNAIC possibilita uma aproximação entre a teoria e a prática e entre os profissionais da educação básica e professores que atuam como colaboradores na formação inicial e continuada dos docentes, contribuindo para que ambos assumam o compromisso de unir suas reflexões e pensar estratégias para melhorar o processo de alfabetização. Desse modo, a intenção do PNAIC é contribuir com reflexões sobre o processo de alfabetização e sobre a prática docente dos alfabetizadores com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito

anos de idade.

Em relação à formação dos professores no PNAIC, em 2013, é importante informar que os professores foram atendidos em seus municípios pelos orientadores de estudo (professores que orientam a formação), mediante encontros presenciais mensais de oito horas, totalizando oitenta horas, distribuídas em oito unidades. Agregaram-se a essa carga horária mais oito horas de seminário final e trinta e duas horas de estudos e atividades extra-sala, perfazendo um total de cento e vinte horas. Os envolvidos na oferta dos cursos eram: coordenadores gerais e coordenadores adjuntos da formação, supervisores de curso, formadores dos orientadores de estudo, orientadores de estudo, coordenadores pedagógicos e professores alfabetizadores, sujeitos importantíssimos no processo de alfabetização e letramento dos alunos (BRASIL, 2012).

Mesmo com a oferta dessa formação, é importante não atribuímos a condição de determinante ou que ela determinará mudanças irreversíveis na vida dos docentes. É bem verdade que o processo de formação docente é cumulativo, reflexivo e dialético. E não podemos nos esquecer de que a maioria dos professores vem recebendo e participando de formações continuadas ao longo das duas últimas décadas. Essas formações contribuem para a flexibilidade e aperfeiçoamento de suas práticas. Desse modo, apresentamos trechos das narrativas memorialísticas das interlocutoras em que analisamos “as contribuições que a formação continuada do PNAIC traz para que os professores reelaborem seus saberes e as práticas alfabetizadoras”, que nos traz duas categorias: Importância da formação continuada para a prática docente

e Investimentos da formação continuada de alfabetizadores, que integram nossa pesquisa.

## **Importância da formação continuada para a prática docente**

A narrativa da professora Orquídea revela que construiu sua trajetória profissional a partir de influências da família e do meio social em que vivia. A professora lembra que desde sua infância gostava de estudar e da sala de aula, “[...] Procurava entender os mistérios da docência no convívio com minha mãe, professora de Ciências da rede pública estadual e municipal. Ao ingressar no curso de pedagogia, minhas convicções ficaram mais claras e intensas”. A interlocutora ainda revela, que “[...] O primeiro contato com a escola e com a sala de aula foi permeado pela surpresa, alegria, expectativas e foi com as dificuldades superadas que construiu vários saberes”.

A professora Orquídea, ao retratar das contribuições da formação continuada para a prática docente alfabetizadora, deixa claro que não percebe que as formações do Pacto contribuíram para o aperfeiçoamento da sua prática alfabetizadora, a professora observa que nos encontros havia muita cobrança para elaboração de documentos exigido pelo PNAIC, e pouca disponibilidade por parte dos formadores para orientar os professores no sentido de possibilitar o desenvolvimento de práticas bem sucedidas.



## **Professora Orquídea**

[...] Não percebo que houve grandes avanços significativos que tenha contribuído para aperfeiçoar a prática pedagógica dos alfabetizadores da nossa cidade. Percebeu-se que havia muito mais cobranças para a elaboração de relatórios, preenchimento de fichas, do que propriamente disponibilidade para se desenvolver um trabalho de qualidade em sala com nossos alunos.

A professora Orquídea, quando fala dos encontros de formação oferecidos pelo PNAIC no seu município, percebe que a quantidade de professores reunidos nas formações eram numerosos, o que para ela, dificultava um dos princípios gerais que é defendido e incentivado nas formações do PNAIC, que é a flexibilidade da prática. Esse entrave, segundo a professora, impedia a reflexão acontecer “[...] pois cada professor tem assuntos peculiares de sua sala que em um ambiente com poucas pessoas seria possível se discutir mais precisamente sobre as inúmeras situações que vivenciamos em sala”. Apesar de não ter abertura para expor suas dificuldades e dúvidas, a professora afirma que “[...] em todo esse processo com dificuldades ou não, o professor alfabetizador deve ser um mediador, facilitador indispensável no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética”.

A interlocutora entende que precisam de mais apoio da gestão pública municipal para se qualificarem melhor, para que possam melhorar sua prática docente. A professora reclama da falta de planejamentos, de palestras e de formação

continuada para os professores. Observa que não há interesse da gestão em trazer mais informação e formação para ajudar esse professor a se atualizar. Ainda desabafa que os professores sozinhos levam a carga de educar, mas mesmo com todas essas dificuldades, procura ser uma professora que leva em conta os conhecimentos adquiridos dos alunos para fazer o processo alfabético acontecer, bem como procura observar e mediar seus alunos com aulas dinamizadas para que esses possam se envolver, participar, motivar-se e comprometer-se com os estudos.



### **Professora Orquídea**

[...] E ainda acho que os municípios deveriam abrir portas para a formação continuada de seus professores, ou pelo menos apoiar o professor quando este por si só vai à busca de uma melhor formação. Falta ainda incentivo da gestão pública e escolar quanto à questão de estar motivando seus professores a se qualificarem para desenvolver um trabalho mais satisfatório. A gestão não proporciona palestras, planejamentos de aula e formação continuada, é como se não quisessem ver os professores bem informados, com conhecimentos atualizados. Só querem a mão de obra dos professores e esses sozinhos levam a carga de educar.

Nesta perspectiva, cabe observar que, nas revelações que a professora faz sobre as formações realizadas pelo PNAIC, mostra que estas não têm atendido as suas expectativas, pois ao vivenciar o processo de formação oferecido pelo PNAIC, Orquídea deixa claro que gostaria de ter mais atenção da equipe formadora para melhorar sua prática alfabetizadora e mais apoio da gestão do município, nos aspectos que envolvem a qualificação profissional do professor.

A interlocutora Girassol revela nas suas narrativas que seguir o magistério foi uma opção sua e se diz apaixonada pela sua profissão, relata que seu fazer pedagógico é feito com prazer e alegria, apesar dos grandes desafios que enfrentou para chegar a ser professora. Apesar das dificuldades apontadas pela professora, observamos que construiu uma trajetória profissional sólida e é apontada por seus pares como referência e modelo de atuação como alfabetizadora. Apresentamos a seguir, trechos de sua narrativa memorialística que projeta suas experiências e suas reflexões sobre a sua formação continuada.



### **Professora Girassol**

[...] Em meus 24 anos de educadora, já tive a oportunidade de passar por várias experiências: Regente de Sala, Diretora, Coordenadora e Secretária geral de escola. Cada função desempenhada foi um aprendizado diferente e, posso dizer que sem amor, coragem, dedicação e compromisso ninguém consegue ser um(a) bom (a) educador (a), pois é uma missão árdua, é preciso que você se doe com todas as suas forças no processo “Educar”.

Cabe observar que a trajetória profissional da professora foi construída de várias experiências que resulta em aprendizagens significativas que contribuíram para seu processo de formação continuada, mostrando que o papel do professor é bem mais complexo do que a simples prática de repassar o conhecimento produzido. Envolve, portanto, uma série de competências como saber planejar, saber resolver o imprevisto, saber administrar a gestão pedagógica, entre outros. Essas experiências contribuem para que os professores se percebam como sujeitos da sua própria formação. Sobre essa questão, Imbernón(2010, p. 78) afirma:

[...] a mudança no futuro da formação continuada deve estar na condição de que os professores assumam ser sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional, sem ser um mero instrumento nas mãos de outros.

Deste modo, compreendemos que ao se assumir como sujeito da sua própria formação, o professor desenvolverá sua identidade profissional, percebendo que é um agente de mudanças nas suas práticas e não apenas um instrumento conduzido por outros.

Para a professora Rosa, o ano de 2013 foi de grandes expectativas com a chegada do PNAIC na escola municipal que atuava como professora. A importância do Pacto foi percebida por Rosa quando entendeu que este tem como objetivo, “[...] assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental”. Com esse

objetivo a professora relata que “[...] a partir de então, surgia uma expectativa de sermos professores com maiores chances de acerto, pois as formações disponibilizadas nos permitia uma troca de experiência que prometia auxiliar bastante”.

Em seu relato a professora Rosa expressa que se sente motivada com as ações do PNAIC e reconhece que um dos objetivos do PNAIC é a alfabetização das crianças na idade certa. A interlocutora se motiva na expectativa de melhorar sua prática alfabetizadora e, ainda, pelo fato das formações do Pacto permitirem a troca de experiência entre os pares, o que para ela ajuda bastante na sua prática. A professora Rosa mostra-se bastante preocupada e compromissada com as práticas que desenvolve na sala de aula. Em seu relato podemos comprovar quando diz:



### **Professora Rosa**

[...] No entanto, traço minha rotina diária para me policiar, porque estamos falando de alfabetização, prática pedagógica que exige muita reflexão e ação. É óbvio que o novo assusta, mas a nossa prática deve acompanhar essas mudanças, pois à medida que os anos passam, nossos alunos tornam-se mais exigentes. Por isso, é preciso termos Formação Continuada frequente, pois nos auxiliam e contribui bastante na formação pessoal e profissional do processo alfabetizador.

A narrativa da professora ratifica o compromisso com o trabalho e a importância que a formação traz para contribuir com a prática diária do seu fazer pedagógico. A professora relata que, entre as várias formações continuadas que participou, um fato é perceptível: “[...] não existe receita pronta para ensinar, para alfabetizar”, afirma que as formações “[...] são oportunidades que devemos extrair o que há de melhor para desenvolver em sala de aula, onde encontramos alunos totalmente diferentes, mas que são essas diferenças que traz cada criança, é que enriquecem nossa prática”. Dessa forma, a aprendizagem da profissão é um processo contínuo e essencial, a exemplo do que ressalta Imbernón (2010, p. 31):

[...] É necessário começar a refletir sobre o que nos mostra a evidência da teoria e da prática formadora dos últimos anos e não nos deixarmos levar pela tradição formadora, para assim tentar mudar e construir uma nova forma de ver o ensino e a formação docente, a fim de transformar a educação e contribuir para uma sociedade mais justa.

O autor nos remete a refletir sobre as evidências da teoria e da prática formadora que tem surgido ultimamente. Para ele devemos abolir as práticas de formação tradicionais e adotar um novo olhar acerca do ensino e da formação docente com o propósito de transformar e contribuir de forma mais justa com a sociedade atual. Esse pensamento retrata muito bem a reflexão que a professora faz ao afirmar que as formações oferecem várias reflexões e aprendizagens, que devem ser selecionadas pelo professor de acordo com a sua realidade e para que possa contribuir com suas práticas diárias.

Ao analisar as narrativas da professora Violeta, observamos que ao tratar acerca das formações do PNAIC das quais participou, mostra que teve aprendizagens significativas. Observa que as atuações do pacto são desenvolvidas a partir de quatro eixos: Formação continuada de professores alfabetizadores; Materiais didáticos e pedagógico; Avaliação no ciclo de alfabetização e Gestão, controle social e mobilização. A professora mostra que compreende os objetivos dos eixos quando diz:



### **Professora Violeta**

[...] O objetivo desses eixos de acordo com o MEC é formar educadores críticos que proponham soluções criativas para os problemas enfrentados pelas crianças. No processo de alfabetização, além dos objetivos dos eixos, espera-se que as escolas dialoguem com a comunidade em que se encontra inserida, aprofundando a relação entre ambas, criando um espaço colaborativo no intuito de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano que é o ciclo da alfabetização.

A interlocutora Violeta demonstra possuir conhecimento bem aprofundado do Pacto quando narra que: “[...] O PNAIC está vinculado a uma meta nacional e é avaliado por provas nacionais que tornam essas formações mais articuladas às políticas públicas. Desse modo, o Pacto consegue mobilizar professores de várias regiões do país em função de um mesmo propósito e com base em um mesmo material

pedagógico”. Esse conhecimento sobre as metas e objetivos do programa, comprova que a professora Violeta está bem informada sobre o PNAIC, o que contribui para articular os objetivos que o programa traça, com práticas significativas que possam atender a esses objetivos.

Para a professora Violeta, as contribuições do PNAIC “[...] ajudam-nos a traçar metas para que o aluno alcance o aprendizado, pois acredito que os alunos que apresentam maior dificuldade são os que mais necessitam de um trabalho atencioso e dedicado”. Quando fala sobre a formação continuada oferecida pelo Pacto relata: “[...] percebemos que é um processo dinâmico que associa uma variedade de possibilidades ao trabalho docente por meio de reflexão no processo ação-reflexão-ação dos saberes, entendido como um conjunto de conhecimentos, atitudes e competência necessária ao exercício da docência”. A esse respeito, Imbernón (2010, p. 29) nos lembra que:

[...] As mudanças sociais influenciaram na formação dos professores de forma diferente: demandando outros conteúdos formadores baseados mais em habilidades e atitudes, dando maior importância ao trabalho em equipe e à colegialidade verdadeira, assim como levando em conta os fatores da diversidade e da contextualização como elementos imprescindíveis na formação.

Portanto os relatos da professora nos fazem entender que as formações continuadas oferecidas pelo PNAIC têm contribuído de forma bem significativa para a compreensão da importância das reflexões sobre a ação, com a troca de experiência entre os pares, na atenção com a diversidade,

dos saberes construídos no percurso profissional e das práticas docentes como requisito para melhorar o desempenho dos alunos, aspectos significativos nesse âmbito.

Ao tratar da importância das formações do PNAIC, as narrativas da professora Margarida revelam que, nos encontros de formação “[...] tive experiências relevantes como trabalhar com a sistemática de habilidades, visando atingir os eixos propostos no Pacto”. Para a interlocutora, “[...] através da sistemática você acompanha individualmente cada aluno e planeja de modo a contemplar a necessidade de cada aluno”.

Desse modo, os relatos da professora revelam que o trabalho com as habilidades, desenvolvido nas formações, favorece a capacidade de compreensão e a produção da criança de textos orais e escritos, desde os primeiros anos de escolaridade. Esse processo exige que o professor planeje atividades que favoreçam, ao mesmo tempo, a aprendizagem do funcionamento da escrita alfabética e a possibilitação do acesso a textos escritos que garantam a essa criança sua inserção e interação nos diversos ambientes da sociedade.

A professora Jasmim revela nas suas narrativas que no ano de 2013, ao ficar sabendo que a secretaria de Educação do seu município estava trabalhando com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, quis participar “[...] por ter bastante vontade de estar me aprimorando como professora”, o que na visão da professora, esse desejo aconteceu. A interlocutora observa que as formações oferecidas pelo PNAIC são baseadas em quatro eixos de atuação, que considera muito importante: Formação continuada de professores alfabetizadores, Materiais didáticos pedagógicos, Avaliação no ciclo de alfabetização e Reflexões. Acerca da formação

continuada ofertada, a professora Jasmim considera:



### **Professora Jasmim**

[...] foi produtiva, pois promoveu uma reflexão mais crítica nas nossas práticas. Foi um processo dinâmico que associou uma variedade de possibilidades ao trabalho docente por meio da reflexão no processo de ação-reflexão-ação e saberes entendidos como um conjunto de conhecimento, atitudes e competências necessárias ao exercício da docência. Entendemos a sequência didática como um conjunto de atividades planejadas, ordenadas e articuladas que procura favorecer a mudança, a promoção dos estudantes, ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação.

O relato da interlocutora expressa grande satisfação com as experiências que adquiriu nos encontros de formações ofertadas pelo PNAIC. Na sua percepção, essas experiências contribuíram para refletir sobre sua prática, mostrando possibilidades para o desenvolvimento do trabalho docente, incentivando o processo de ação-reflexão-ação, dos saberes que devem ser compreendidos como um conjunto de conhecimentos, de atitudes e de competências que são necessários na prática da docência.

Outro aspecto mencionado pela professora é o fato de ter desenvolvido a reflexão de suas vivências: “[...] hoje faço uma reflexão sobre a minha vida profissional e vejo que tenho muito para aprender e muito o que fazer, pois, sei que não fiz tudo, mas com dedicação e um olhar atento às crian-

ças mais necessitadas de aprendizagem, conseguirei desenvolver um bom trabalho em sala de aula”. É possível perceber, portanto, que a professora assume um papel crítico em relação a sua prática, busca refletir sobre as aprendizagens construídas, mas tem consciência que a formação continuada é um processo contínuo que tem como finalidade o desenvolvimento profissional.

A esse respeito, Imbernón (2011, p. 57) revela que “a formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc, realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho”. Nesse sentido, a professora demonstra sua determinação e entusiasmo pela profissão.

A situação narrada nos permite aqui dizer que a profissão docente só se inicia em exercício, ou seja, é através desse exercício que essa profissão se consolida e faz o sujeito tornar-se professor. Com isso, é importante termos a consciência que a construção da docência não é um processo linear, é uma atividade complexa, marcada por encontros e desencontros e por aprendizagens. Desse modo, podemos afirmar que a trajetória profissional, bem como os saberes e as crenças que os professores levam consigo, podem afirmar-se ou desestruturar-se. E é assim que a prática docente vai se configurando em espaços de revisitação do conhecimento profissional e do saber ensinar.

Desse modo, inferimos, a partir dos relatos das interlocutoras, que as formações continuadas oferecidas pelo PNAIC vêm acontecendo de duas formas: por momentos de um não entendimento do real sentido da formação do Pacto

e pelas rupturas do processo de formação continuada da visão tradicional.

A respeito do primeiro entendimento, a professora Orquídea diz não perceber contribuições significativas para aperfeiçoamento da sua prática pedagógica alfabetizadora, pelo fato dos momentos de formação a equipe formadora ter maior preocupação com elaboração e preenchimento de documentos e pouca disponibilidade para orientar os professores no sentido de melhorar suas práticas. A professora ressalta que a numeração da quantidade de professores nos encontros dificultam a reflexão e o diálogo entre os pares.

Orquídea entende que precisa de maior apoio da gestão pública municipal para poder se qualificar melhor e, conseqüentemente, melhorar também suas práticas. A professora reclama da falta de planejamento acompanhado pela equipe da coordenação pedagógica, da falta de palestras interessantes que possam contribuir para a reflexão da ação e da falta de formação continuada para os professores. Ressalta, ainda, que a gestão não tem interesse em trazer informações e formação condizentes para orientar o professor e que a responsabilidade de educar fica por conta dos professores e não de toda uma equipe escolar.

As demais interlocutoras, Girassol, Rosa, Violeta, Margarida e Jasmim, têm um olhar diferenciado da professora Orquídea sobre a formação continuada do PNAIC. As narrativas da professora Rosa, por exemplo, revelam que os encontros de formação do pacto geraram muitas expectativas, pois percebeu a importância do PNAIC quando viu que um dos seus objetivos é assegurar que as crianças brasileiras se alfabetizem na idade certa, ou seja, nos três primeiros anos

do Ensino Fundamental. A professora afirma que a formação do pacto lhe proporcionou maior compreensão do processo de alfabetização, auxiliando e contribuindo bastante para sua formação profissional, devido os encontros favorecer a troca de experiência entre o grupo, o que para a professora, gerou aprendizagens significativas para fazer sua prática docente.

Na mesma direção, a professora Violeta comunga com o mesmo pensamento sobre as formações do PNAIC. Para ela os encontros foram de aprendizagens significativas. Observa que as atividades do pacto são desenvolvidas através de quatro eixos que têm como objetivo formar educadores críticos e criativos para enfrentar as dificuldades que surgem no cotidiano da sala de aula. Os relatos de Violeta demonstram que possui conhecimento aprofundado sobre o PNAIC, fato que se comprova quando afirma que o Pacto está vinculado a uma meta nacional e é avaliado através de provas nacionais que articula os encontros de formação às políticas públicas educativas. A professora percebe as formações como um processo dinâmico que associa várias possibilidades de trabalho, trazendo sempre a ação-reflexão-ação como aliada no conhecimento, nas atitudes e para o desenvolvimento de competências, o que lhe ajuda a traçar metas que atendem as necessidades dos alunos no processo de conhecimento.

Os encontros de formação do PNAIC, para a professora Margarida, foram marcados por experiências relevantes. A professora cita o trabalho com a sistemática de habilidades, em que observa que através dessa sistemática pode acompanhar individualmente o aluno e pode planejar conforme suas necessidades.

As narrativas da professora Jasmim revelam que fazer

parte do PNAIC foi um desejo que realizou em 2013, a professora afirma que queria participar das formações do Pacto pela necessidade que tinha de melhorar suas práticas. Revela que o trabalho do PNAIC é baseado em quatro eixos considerados importantes, pelo fato de promover a reflexão das suas práticas. Afirma, assim como a professora Violeta, que os encontros de formação representam um processo dinâmico que associa uma variedade de possibilidades ao trabalho docente e que requer sempre a reflexão na ação. A professora entende que a sequência didática é um conjunto de atividades planejadas, ordenadas e articuladas que favorece a promoção dos alunos no domínio dos gêneros e das situações de comunicação.

### **Investimentos da formação continuada de alfabetizadores**

Quando as alfabetizadoras narram sobre os investimentos na formação continuada, a professora Orquídea revela que o curso de pedagogia lhe trouxe a certeza que era mesmo o que queria, ou seja, ser professora. Mesmo com as dificuldades que enfrenta, procura fazer seu trabalho, levando em consideração o conhecimento prévio do aluno, aulas dinamizadas para envolver e motivá-los com o propósito de ajudar o processo alfabético acontecer. Observamos no relato de Orquídea que se sente desvalorizada pela gestão do município no tocante a investimentos que favoreçam a formação continuada do professor, razão por que destaca:



## **Professora Orquídea**

[...] E ainda acho que os municípios deveriam abrir portas para a formação continuada de seus professores, ou pelo menos apoiar o professor quando este, por si só, vai à busca de uma melhor formação. Falta ainda incentivo da gestão pública e escolar quanto à questão de está motivando seus professores a se qualificarem para desenvolver um trabalho mais satisfatório. A gestão não proporciona palestras, planejamentos de aula e formação continuada, é como se não quisesse ver os professores bem informados, com conhecimentos atualizados. Só querem a mão de obra dos professores e esses, sozinhos, levam a carga de educar.

Comporta, ainda, afirmar que Orquídea se sente prejudicada e desamparada pela gestão municipal, quando diz que falta apoio para o professor se qualificar. Observa que não há palestras, nem planejamento acompanhado pela equipe pedagógica, o que, na visão da professora, poderia ajudar sua prática docente. A professora percebe que a falta de organização da gestão para oferecer formação continuada para os professores, demonstra que não vêem a importância do professor estar bem informado e atualizado, o que a faz sentir que o mais importante para a gestão é o trabalho desenvolvido pelo professor que se sente solitário no trabalho de educar. Apesar da professora se sentir prejudicada pela falta de apoio da gestão do município como afirma, ressaltamos que a formação continuada também deve ser percebida como responsabilidade da própria professora.

Nessa perspectiva, a professora Girassol revela ter muito amor pela profissão, afirma que desenvolve suas práticas com prazer e alegria e é apontada por seus pares como modelo de referência como professora alfabetizadora. A professora Rosa também se preocupa com sua prática diária, revela que esta prática deve ser baseada na ação e reflexão, deve acompanhar as mudanças educativas, a fim de procurar corresponder às expectativas dos alunos que estão mais exigentes. Afirma que não há receita pronta para alfabetizar e que as formações do PNAIC são oportunidades que devem ser extraídas o que há de melhor para utilizar nas práticas. Já a professora Jasmim, assume um perfil crítico em relação a sua prática, reflete sobre que as atividades construídas e tem consciência de que a formação continuada é um processo que, como o próprio nome indica, requer progressividade, portanto, ampliação e renovação de saberes e práticas alfabetizadoras.



## CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

A construção deste texto nos fez refletir que é um desafio narrar fatos vividos no decorrer desta pesquisa sobre a formação continuada das professoras que atuam no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC. É um desafio também narrar/registrar as reflexões conclusivas desse estudo, de forma que corresponda aos objetivos dessa investigação, pois ao chegarmos nesta fase da pesquisa, pensamos ter dito tudo, o que é um engano, pois sabemos que a temática do estudo tem muito para ser dito e ser investigado.

Mais uma vez recorreremos às ideias de Imbernón (2010) e questionamos: os aspectos estudados pelo autor não estariam implicados nos princípios teóricos e metodológicos que orientam a formação de cada professora? Nas articulações que ocorrem entre a formação continuada e sua prática docente alfabetizadora? Nas contribuições da formação continuada para reelaboração dos saberes e das práticas das alfabetizadoras? Esses questionamentos, que também são as

questões norteadoras da nossa investigação, ajudam, de fato, a refletir sobre a formação continuada das professoras, e focalizar a reflexão, a socialização, a complexidade da prática docente alfabetizadora, a formação continuada do PNAIC sob a ótica das alfabetizadoras, a importância da formação continuada para a prática docente e os investimentos na formação continuada das alfabetizadoras.

Deste modo, compreendemos a formação continuada como a constante reflexão teórica que o docente deve fazer sobre sua própria prática, levando em consideração a realidade educacional e social em que vive, tendo a compreensão desta e intervindo sobre essa realidade. A formação, assim concebida, considera a troca de experiência escolar e de vida, bem como a reflexão dos professores para possibilitar sua atualização em todos os campos de intervenção educacional, aumentar a comunicação entre os professores e possibilitar o aprimoramento da ação docente.

Realçamos, ainda, conforme Imbernón (2010, p. 48), que a formação continuada colabora com os professores na construção de sua base teórica, ajuda, pois “[...] a organizá-la, a fundamentá-la, a revisitá-la, a destruí-la ou construí-la de novo, abandonando o conceito tradicional de formação continuada e professores como sendo a atualização científica, didática e psicopedagógica de sujeitos ignorantes”. Implica dizer que nossa compreensão é que não comporta mais aceitar modelos de formação que faz do professor sujeitos que não tem experiências, saberes e práticas para compartilhar e que são meros expectadores à procura de solução para seus problemas. Sendo assim, a institucionalização da formação dos professores é ressignificada, de modo que, ao

viver a profissão e ao narrar os fatos ocorridos durante sua trajetória profissional, os indivíduos elaboram um conjunto de significados que trazem conhecimentos e um diálogo consigo próprio.

Conforme Nóvoa (2010, p. 168), a narrativa “[...] deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida”. Sendo assim, compreendemos que a utilização das narrativas nesta pesquisa, forneceu elementos essenciais e contribuiu para que as narradoras analisassem suas histórias de vida tanto pessoal quanto profissional, resultando no autoconhecimento de suas histórias de vida, de sua história de formação.

Para fazermos as considerações conclusivas da nossa pesquisa, consideramos pertinente retomar primeiramente a questão problema do estudo: quais as contribuições da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC para consolidação da prática docente alfabetizadora? Esse questionamento articulou-se ao nosso objeto de estudo e, assim, tomamos como ponto de partida os princípios teóricos e metodológicos que orientam a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC, para analisarmos as diferentes concepções que trazem as professoras sobre as experiências vivenciadas nas formações oferecidas pelo PNAIC.

Desse modo, para responder a questão problema da investigação, entendemos, de acordo com a análise das narrativas das interlocutoras, que as formações oferecidas pelo PNAIC proporcionaram reflexões construtivas que ocorre-

ram através dos diálogos nos encontros de formação. Ao rememorarem o percurso profissional vivido nos encontros de formação, as professoras falaram sobre suas experiências profissionais, mencionando os aspectos satisfatórios e não satisfatórios, das angústias, das superações, que viveram e vivem na sua prática docente. O entendimento que temos é que a questão-problema foi respondida, notadamente quando em suas narrativas, as professoras valorizam os momentos de troca de ideias entre os pares, reconhecendo que esse diálogo é valioso para construção da sua prática alfabetizadora, apontam que essas experiências são como alimentos que trazem novas aprendizagens e que as convidam para ter um novo olhar, uma nova forma de pensar e a ter novas atitudes no interior de sua prática alfabetizadora. As interlocutoras também fazem referência ao material didático utilizado nas formações, apontam que é bem elaborado e contribui adequadamente para apoiar seu trabalho e aplicar os novos conhecimentos adquiridos.

Assim, constatamos também no estudo, que as professoras produzem nas formações, reflexões e saberes que as convidam à mudança de práticas que já não são mais condizentes com a realidade em que atuam, que precisam vivenciar, mas que ainda estão enraizadas no dia-a-dia profissional e que atrapalham o processo de aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, as professoras consideram que as formações do PNAIC contribuem satisfatoriamente para exercitarem a reflexão crítica e para a socialização de aspectos importantes do seu cotidiano, que de certa forma contribuem para o exercício mais consciente de suas práticas, para mais conscientemente possam encarar suas dificuldades no sen-

tido de procurar resolvê-las, pelos estudos, pelo compartilhamento de suas angústias e satisfações, contribuindo para que, colegiadamente, percebam que não estão sozinhas, sentindo-se apoiadas e mais seguras para demandar os impasses da profissão com mais coragem, otimismo e dedicação. Essa atitude mostra que o desenvolvimento de uma postura reflexiva é adquirida, possibilitando conhecer a si próprio e a sua prática, prevalecendo a estratégia de se autoavaliar, o que contribui para a reelaboração dos saberes e das suas práticas para o fortalecimento de sua formação.

Assim, comporta reafirmar, pelas constatações do estudo, que a capacidade de reflexão exige uma constante atenção sobre o trabalho que desenvolvemos na docência, o que pode favorecer um ensino de qualidade para nossos alunos. Mas é válido dizer que nem todas as interlocutoras perceberam esses momentos de reflexão que aconteceram nas formações que o PNAIC ofereceu. No entanto, entendemos que a prática reflexiva é uma aliada no processo de mudança e acontece permanentemente, o que pode nos trazer aprendizagens que favorece a autonomia profissional e o aprimoramento da ação docente, são aspectos que confirmam a compreensão de nosso objeto de estudo.

As professoras reconhecem o início de suas trajetórias de vida profissional, reportam-se ao início da carreira docente como um período complexo, marcado por dificuldades, desafios, angústias, conflitos e dúvidas relacionadas a sua prática docente. Foram marcadas, ainda, pelo medo e a insegurança para atuar em turmas de alfabetização e em turmas multisseriadas. Inicialmente, revelam que tiveram sensações de insegurança, medo de atuar como alfabetiza-

dora e em turmas multisseriadas, situações que foram administradas com determinação, coragem e comprometimento. Compreendem que estas características se configuram como ferramentas indispensáveis para as aprendizagens docentes e para sua formação e que as formações do PNAIC tiveram sua parcela positiva de contribuição, o que se confirma quando rememoram suas experiências de vida pessoais e profissionais, revelando que a formação continuada oferecida pelo Pacto vem colaborando para o fortalecimento e consolidação de sua prática alfabetizadora, notadamente pelo exercício de revisitar os saberes produzidos na trajetória profissional, os modos de pensar, sentir e agir, refletir e transformar o modo de ser professor, que essa formação propicia.

A análise dos relatos narrativos revelou, entre outros aspectos, que algumas professoras possuem vasta experiência nas várias modalidades de ensino em que atuam e que outras sempre atuaram como alfabetizadoras, mas, há algo em comum entre elas: todas têm consciência que o processo de alfabetização é complexo e que a prática docente alfabetizadora é construída no dia-a-dia. Constatamos também que as professoras observam que a prática docente alfabetizadora exige do professor respostas que, nem sempre não são encontradas na formação inicial, nas formações continuadas, nem nos currículos prontos elaborados nas instituições escolares, mas nas constantes reflexões que fazem das suas práticas, individual ou coletivamente.

A investigação possibilitou entendermos, também, que as situações desafiadoras e de angústia vividas pelas professoras que trabalharam com turmas multisseriadas, bem como a falta de credibilidade enfrentada pela família dos alunos

dessas turmas, contribuíram para repensarem suas práticas e construir novas aprendizagens, para se sensibilizarem como pessoa e profissional reelaborando suas atitudes e valores, que adquirem importância fundamental para o estabelecimento de práticas e conseqüentemente acionam o processo de aprender a ser professor.

Verificamos que para a maioria das professoras o magistério foi uma opção, com exceção de uma das nossas interlocutoras que afirma que a formação inicial não foi propriamente uma escolha. Seus relatos apontam que a trajetória profissional e as diferentes experiências vivenciadas no cotidiano das escolas contribuíram para que nossas interlocutoras se encontrassem na profissão e com a profissão aprendessem a ser professoras alfabetizadoras que hoje são.

Ao revisitarem suas trajetórias de vida profissional as interlocutoras, de acordo com suas narrativas, reconhecem que as formações oferecidas pelo PNAIC dão suporte teórico-metodológico que permitiram refletir sobre as dificuldades que enfrentam no cotidiano escolar, de modo que ajudaram a repensar suas práticas, a superar obstáculos e dúvidas do processo alfabético. Entretanto, cabe esclarecer que essa afirmação de satisfação sobre os encontros de formação do PNAIC não corresponde à visão de uma das interlocutoras que também participou das formações, que afirma em suas narrativas que as formações que participou não atenderam as suas expectativas. Na percepção dessa interlocutora, a equipe gestora precisa melhorar a organização dos encontros, imprimir mais comprometimento com a qualidade da educação do município, oferecer mais apoio aos professores, no sentido de que a equipe pedagógica dispense aos professores

um melhor acompanhamento, como apoio às práticas. Critica o fato da preocupação e cobrança acirrada nos encontros por parte dos formadores, solicitando relatórios e fichas que os professores têm que elaborar e preencher.

O entendimento que aflora é que nas formações do PNAIC, sejam cumpridos seus princípios gerais, que estão baseados na prática da reflexão, na mobilização dos saberes docentes, na constituição da identidade profissional, na socialização, no engajamento e na colaboração (BRASIL, 2012d, p. 20). Ao lembrar os princípios de formação justificados pelo PNAIC, afirmam que para as professoras alfabetizadoras que participam do pacto, a formação continuada planejada de acordo com seus princípios, é uma necessidade urgente, pois entendem que através desses encontros podem adquirir uma postura reflexiva que ajuda a fortalecer e a enriquecer o trabalho docente.

As interlocutoras ao lembrarem, ainda, dos encontros de formação, retratam que a quantidade de professores reunidos nos encontros, na sua opinião, é numerosa, o que de certo modo impede a comunicação entre os pares, e contraria os princípios básicos das formações do PNAIC, quando defendem que os encontros devem ter também a prática da socialização e da reflexão dessas práticas. Mesmo com algumas observações para a melhoria das formações do PNAIC, a compreensão a que chegamos é que esta política pública para o campo da alfabetização tem feito seu diferencial, contribuindo de forma significativa com metodologias que asseguram aos professores alfabetizadores alcançarem suas expectativas de aperfeiçoamento e de entendimento do processo alfabético, contribuindo, pois, com práticas bem

sucedidas para que as crianças brasileiras sejam realmente alfabetizadas na idade certa.

As narrativas das professoras sinalizam positivamente no sentido de que todas têm feito investimentos nas suas formações, isso fica evidente, quando se reportam ao início das suas carreiras profissionais e trazem lembranças que retratam a persistência de seguir a profissão mesmo com os obstáculos que se apresentam e enfrentam no decorrer da formação. As interlocutoras deixam o entendimento que nunca lhes faltaram coragem, determinação, otimismo e amor pelo que fazem. Asseguram que, mesmo tendo consciência de que o ato de educar é atividade complexa, que o compromisso, a doação, a percepção de ser sujeito da sua formação, o planejamento, da visão da prática alfabetizadora, há que se considerar as transformações que a sociedade passa e precisam acompanhar, e a constante reflexão da ação, que fazem com que sua formação continuada seja permeada de compromisso, responsabilidades e otimismo para que possam transformar suas práticas e otimizar a aprendizagem das crianças e, assim, fortalecer a educação brasileira, a piauiense em particular.

Ao analisar este estudo, as revelações das interlocutoras nos fazem compreender que a formação continuada oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC tem contribuído significativamente para a prática docente das professoras alfabetizadoras, fazendo-as se sentirem apoiadas e fortalecidas em sua prática docente neste âmbito. Portanto, após análise empreendida, listamos alguns pontos que se sobressaem nas reflexões feitas pelas interlocutoras sobre a sua formação, e que consideramos relevante elencar:

- As formações continuadas oferecidas pelo PNAIC proporcionam reflexões construtivas que se evidenciam através de troca de experiência pelos pares;
- Os encontros de formação são marcados pela reflexão acerca das experiências profissionais levando para o debate aspectos de sua formação que foram satisfatórios, não satisfatório, angustiantes, complexos e de superação da sua prática docente alfabetizadora;
- Os momentos de encontros são valorizados pela troca de ideias entre os pares, o que se torna valioso para a reconstrução das suas práticas alfabetizadoras, porque trazem novas aprendizagens e convidam a um novo olhar, a uma nova forma de pensar e a novas atitudes com relação ao processo alfabetizador;
- O material utilizado nas formações do PNAIC é bem elaborado e contribui significativamente para dar apoio à prática docente das alfabetizadoras;
- As reflexões e saberes produzidos nas formações convidam a mudanças nas práticas docentes, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem do aluno;
- As formações fazem refletir e socializar aspectos importantes do cotidiano escolar, contribuindo para o exercício mais consciente de suas práticas, dificuldades que enfrentam, mas que essas formações a fazem reconhecer que não estão sozinhas, que o grupo se sente apoiado e mais seguro para seguir alfabetizando;
- A capacidade de reflexão sobre a ação requer constante atenção para que possa favorecer a mudança das

práticas, a autonomia profissional e o aprimoramento da ação docente, gerando um ensino de qualidade para as crianças no ciclo da alfabetização;

- O início da docência das professoras foi um período complexo, marcado por dificuldades, desafios, angústias, conflitos e dúvidas relacionados as suas práticas docentes;
- As experiências nos vários níveis de ensino e no exercício de diferentes funções ocupadas, no caso, por duas interlocutoras da pesquisa, fortaleceu suas práticas permitindo-lhes ver a docência sob um novo ângulo, contribuindo para aprofundar a visão do ensinar/aprender.
- A falta de credibilidade com o processo de alfabetização das famílias das turmas de multisseriado, no momento foi angustiante, mas ao mesmo tempo contribuiu para a interlocutora do estudo, repensar suas práticas, reconstruir novas aprendizagens, para se sensibilizar como pessoa e profissional, reelaborando atitudes e valores para o estabelecimento das práticas e de aprender a ser professora;
- Todas as professoras têm investido na formação continuada, por entender que mesmo tendo consciência que a missão da docência é sofrida e cheia de obstáculos, não pode faltar compromisso, amor a profissão, a autonomia e a constante reflexão da ação.
- A prática docente exige do professor respostas que não são encontradas nas graduações, nos currículos elaborados pelas instituições escolares, nem nas formações que participam, mas nas reflexões sobre suas práticas;

A pesquisa revela também que os encontros de formação contribuíram para que os professores desenvolvessem posturas mais reflexivas e seguras, favorecendo a compreensão e reelaboração dos saberes e de práticas do processo de alfabetização. A partir dessas reflexões, o entendimento que aflora é que a formação continuada é um exercício de constante reflexão da ação. É um processo que enriquece e fortalece a profissão. Portanto, podemos responder com base nas discussões da investigação desenvolvida, que as interlocutoras, ao vivenciarem as experiências das formações oferecidas pelo PNAIC, articulam reflexões que proporcionam a reconstrução e o desenvolvimento das suas práticas alfabetizadoras, através das trocas de experiências em que relacionam (as inseguranças, as angústias, os medos, as dificuldades, os desafios, os conflitos e dúvidas relacionados às suas práticas docentes). Esse debate contribui para superação das dificuldades que estão na ação de ser professor, possibilitando o surgimento de novas estratégias de ensino adequadas à realidade dos alunos e da prática alfabetizadora.

Com essas considerações, observamos que a constituição da trajetória das professoras foi ocorrendo por meio de aprendizagens, reflexões e avaliações das suas próprias práticas.

Ao concluirmos esse texto, enfatizamos que um trabalho dessa natureza exige seriedade e rigor científico que procura sempre a razão. No percurso dessa investigação, encontramos a emoção quando descobrimos aspectos que ainda eram novos para nosso conhecimento, a exemplo podemos citar: a importância da prática alfabetizadora bem compreendida, os conflitos do trabalho com turmas multisseriadas, os

dilemas vividos na formação, a complexidade do processo de alfabetização, a importância da formação continuada que leve em consideração o professor como sujeito da sua própria ação, os conflitos vividos para se tornar uma professora alfabetizadora.

Afirmamos, nesse processo conclusivo, que foi emocionante iniciar e finalizar este trabalho, apesar de ter a certeza que este não chega ao fim, pode ser o início para novas investigações, mas precisamos dar resultados a esse estudo que estamos concluindo. Com o percurso percorrido por nós e pelas interlocutoras desse estudo, estamos convictos que ressignificamos nossa formação, quando dialogamos com todas elas na sua particularidade. Realizar esse diálogo por meio de suas narrativas nos memoriais de formação e do questionário. Estabelecemos uma conexão com o passado, o presente e o futuro, através das lembranças narrativas de cada interlocutor.

Com as informações coletadas nesta pesquisa, sentimos segurança diante das constatações a que chegamos, em afirmar que a formação continuada deve ser desenvolvida levando em consideração a realidade que está presente no contexto educacional que o professor atua, baseada sempre na ação da reflexão, por prévio diálogo que leva à troca de experiências entre os pares.

A perspectiva é, portanto, que os resultados desta pesquisa contribuam para que se tenha um novo olhar sobre as realidades dos encontros de formação, para uma melhor compreensão do verdadeiro sentido da formação continuada e para reflexão constante e significativa do processo de alfabetização.



## REFERÊNCIAS

BOLZAN, D.P.V.; AUSTRIA, V. C.; LENZ, N. **Pedagogia Universitária**: a aprendizagem docente como um desafio à professoralidade. Maringá, PR. v. 32, p. 119-126, 2010.

BOZZA, S. **Ensinar a ler e a escrever**: uma possibilidade de inclusão. Pinhais: Melo, 2008.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 72 p,2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2001.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**

**Nacional** - Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Disponível em: <<http://www.presidencia.gov./03/Leis/L9394.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: DF, s.d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado. Brasília: DF, 2012 a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na alfabetização: concepções e princípios. Brasília: DF, 2012 b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Brasília: DF, 2012 c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília:

DF, 2012 d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa, v. 2. Brasília, 1997.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional.2002.

FERREIRA, I. F. As lógicas da formação. Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos. In:FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FREINET, C. **O método natural I** – A aprendizagem da língua. Lisboa: Estampa, 1977.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional**: formar-se para a incerteza e a mudança. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, M. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. **Cadernos de Formação I**, Lisboa: Pentaedro, p. 59-79, 2010.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

LEONTIEV, A. M. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. M. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Moraes, 1994.

MACHADO, J. Professores, escola e formação: políticas e prática de formação contínua. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas:

Mercado de Letras, 2004.

MENDES, B. M. M. **Novo olhar sobre a prática de ensino e o estágio curricular supervisionado de ensino**: (Re)Significando Experiências Formativas. 2006. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt2/GT2\\_2006](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt2/GT2_2006)>. Acesso em: 12 jul. 2015.

MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica**: a descoberta da criança. São Paulo: Falmboyant, 1969.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, p.15-34, 1992.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, p.11-30,2000.

NÓVOA, A.; FINGER. M. **O método autobiográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações

Dom Quixote/IIIE, 1992.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Celta, 1999.

PRADO, G.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO, G.; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Alínea. p. 47-62, 2007.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, M. **Letrar é mais que alfabetizar**. 2004. Disponível em: <[http://www.geocities.com/Ws/Jonascimento/letrar\\_alfa.html](http://www.geocities.com/Ws/Jonascimento/letrar_alfa.html)>. Acesso em: 16 nov. 2015.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP

& A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

WELLER. W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.



## **SOBRE A AUTORA**



Cláudia Figueiredo Duarte Vieira nasceu em Bom Jesus – PI. Graduada em Pedagogia com habilitação em magistério, Supervisão Escolar e Educação Pré - Escolar pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. É especialista em Educação com área de concentração em ensino, especialista em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas,

mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Portugal – ULHT, mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Iniciou suas atividades profissionais no magistério em 2006 nas modalidades Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos iniciais nas escolas públicas municipais de Bom Jesus. De

2006 a 2012 foi supervisora escolar em várias escolas municipais e professora do quadro provisório da UESPI. No ano de 2014 após aprovação em concurso público de prova e títulos, ingressou no magistério superior do quadro efetivo da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus Professora Cinobelina Elvas. A autora é pesquisadora nas linhas: Formação de professores e práticas educativas no contexto da Educação do/no Campo e Ensino e aprendizagem.



